



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA

**A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS
E A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS
NA PRÉ-ESCOLA**

**SANTARÉM-PA
2018**

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA

**A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS
E A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS
NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte dos requisitos para defesa do Mestrado em Educação – Área de concentração: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, sob orientação da Professora Doutora Sinara Almeida da Costa.

**SANTARÉM-PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

L732b Lima, Gêssica de Aguiar

A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola./ Gêssica de Aguiar Lima. – Santarém, 2018.

202 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Sinara Almeida da Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação.

1. Brincadeiras de faz-de-conta. 2. Personalidade. 3. Educação infantil. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.24



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos cinco dias do mês de setembro do ano de 2018, às 8:00 horas no auditório Wilson Fonseca da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira** (membro externo) e o **Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto** (membro interno), a fim de arguirem a mestrandia **Géssica de Aguiar Lima**, com a dissertação intitulada “**A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**”. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada

Recomendações da Banca:

Trabalho excelente. Recomenda-se a publicação.

Santarém, 05 de setembro de 2018.

Sinara Almeida da Costa

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira – Membro Externo/ UFPA

Luiz Percival Leme Britto

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto – Membro Interno/ Ufopa.

À minha família, presente de Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me sustentar nos momentos difíceis, com coragem, proteção, saúde e sabedoria para prosseguir nesta caminhada. Obrigada, Senhor! Em todos os momentos, Tu estavas presente!

Agradeço a todas as pessoas que trilharam o percurso do mestrado ao meu lado, por toda motivação, ajuda, companheirismo, disponibilidade e paciência.

À minha família amada, em especial a meus pais e irmãos. Amo vocês!

À pessoa que me orientou, apresentou-me à teoria histórico-cultural de Vigotski e seus seguidores e criou as possibilidades de meu desenvolvimento, Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa. Obrigada pela confiança, pelo incentivo, pelo compromisso e pelas contribuições na produção do nosso trabalho.

À FAPESPA, pelo apoio financeiro (bolsa de mestrado e financiamento da pesquisa).

Aos participantes da pesquisa e a todos os profissionais da UMEI investigada. Obrigada pela receptividade e por todo carinho recebido.

À Banca examinadora, pelas contribuições teóricas e metodológicas para melhor produção da dissertação.

Aos colegas do GEPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil), em especial às meninas que contribuíram efetivamente com o desenvolvimento desta pesquisa: Odavilma Pompermaier; Ivoneide Mendonça; Ena Carina Oliveira; Jéssica Tapajós; Célia Santos; Hanna Rego e Cristiane Cunha. À Jeyse Sunaya, Igor Montiel, Rose Valente e Rose Branco.

Ao Colégio Dom Amando, primeiro emprego, primeiro contato com a Educação Infantil, primeira experiência enquanto professora. E a todos os colegas de profissão que me motivaram a entrar no mestrado.

Aos professores que marcaram minha vida acadêmica, desde a graduação: Minha orientadora Sinara; Luiz Percival Britto; Everaldo do Carmo; Solange Ximenes; Eleny Cavalcante; Fátima Lima; Anselmo Colares; Lilia Colares.

Aos amigos Danielle Ribeiro; Patrícia Santos; Pâmela Ramos; Norma Batista; Isabel Corrêa; Leide Marques; Najilla Marcioliver; Rayssa Sales; Alberto Portela; Eli Tapajós; Selma Lopes; Ana Selma Teixeira; Naty Sena; Shirley Pontes e irmã Ivone Barbosa.

Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem
Numa onda de alegria
Quem não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças. Para isso, especificamente, buscou-se caracterizar o contexto cultural (escolar e familiar) das crianças selecionadas para participar da pesquisa; verificar a prática pedagógica da professora com relação às brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças; compreender de que forma as crianças ressignificam situações sociais vivenciadas por elas através da brincadeira de faz-de-conta e identificar as funções psíquicas superiores envolvidas nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças da turma. Os pressupostos teórico-metodológicos embasam-se nos estudos de Vigotski, Elkonin e Leontiev. Para que o desenvolvimento infantil ocorra, as condições do meio são essenciais e incluem a interação das crianças com os adultos mais próximos, a interação com os objetos, chegando à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, típicas das idades de quatro e cinco anos. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, enquanto atividade guia propulsora do desenvolvimento infantil na pré-escola, permite a compreensão e reflexão sobre o cotidiano e se constitui como atividade essencial na formação das funções psíquicas superiores, dentre elas a imaginação, a função simbólica da consciência e controle da vontade. A educação infantil é, potencialmente, um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das crianças em busca da dimensão humana historicamente estabelecida, uma vez que pode possibilitar o acesso aos bens culturais por meio das interações estabelecidas com as pessoas e objetos de forma intencional, planejada e organizada. A pesquisa se caracteriza como estudo experimental realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Santarém, PA. Para a produção dos dados, foram realizadas observações da rotina das crianças de uma turma pré-escolar e aplicação de questionários com seus pais/responsáveis. Tendo em vista a constatação, no período exploratório da pesquisa, de que a brincadeira não ocupava um lugar de destaque na rotina, foi realizada intervenção junto a uma professora, com foco em estudos formativos sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, com o objetivo de fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização dessa atividade. Os dados das observações sobre o brincar foram registrados em diário de campo, fotografias e vídeos. A análise do material fundamentou-se em princípios do método genético-experimental/análise microgenética. Os resultados revelam que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilita efeitos educativos que exercem influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças que, ao brincarem, representam as regras, conteúdos e temas advindos das relações sociais. As crianças representaram, no faz-de-conta, papéis sociais de argumento doméstico, do trabalho, da particularidade regional e da literatura; papéis da fauna e de conteúdo animalesco, concebendo, respectivamente, as relações das crianças com os animais e as vivências fantásticas da criação humana. Também foram identificados processos psicológicos em níveis reais e iminentes de desenvolvimento nas crianças, como a imaginação, o controle da vontade, a fala, a função simbólica da consciência, a escrita e o cálculo. O estudo criou possibilidades para que o faz-de-conta se desenvolvesse ao terceiro nível da brincadeira de papéis. Foram identificadas, na brincadeira, em situações imaginárias e reais, representações de relações sociais que envolvem trabalho coletivo, partilha, autoafirmação, conformismo, violência, preconceito e medo. Como subproduto da pesquisa, a formação continuada possibilitou transformações na prática educativa da professora, que passou a compreender melhor, entre outros aspectos da prática docente, seu papel diante da atividade guia do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brincadeiras de faz-de-conta. Personalidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper aims to comprehend in which way social roles make - believe activities contribute to children's personality development. For that, specifically, there was an attempt to characterize the cultural context (school and family) concerning the children selected to participate in the research; to observe the teacher's pedagogic practice regarding social roles make - believe activities developed by the kids; to understand the way children resignify social situations experienced for themselves through make - believe activities and identify superior psychological functions involved in social roles make - believe activities developed by kids from the class. The methodological - theoretical assumptions are based on Vigotski's, Elkonin's and Leontiev's studies. So that infantile development occurs, environment conditions are essential and include children's interaction with closer adults, interaction with objects, up to social roles make - believe activities, typical from four and six year ages. The social roles make - believe activities, as a guiding propellant activity of infantile development in preschool, allows comprehension and reflection about everyday life and it is constituted as an essential activity regarding the development of superior psychological functions, among them, imagination, consciousness symbolic function and will control. Infantile education is, potentially, one of the privileged contexts for children's development in search of the human dimension historically established, once it can enable access to cultural assets through interactions established with people and objects in an organized, planned and intentional way. The research is characterized as an experimental study achieved at a Municipal Unit of Infantile Education (UMEI) of Santarém City - Pará. Concerning data production, observations regarding the children's routine from a preschool class and application of questionnaires to their parents or responsible ones were developed. In view of the confirmation, in the research exploratory period, where the playing did not have a relevant place in daily life, an intervention with a teacher was achieved, focusing on formative studies about social roles make - believe activities, aiming to incite planning, enrichment and problematization concerning this activity. The observation data about the playing were registered in a field diary, photographs and videos. The material analysis was based on the principles of the experimental - genetic method/micro genetic analysis. The results show that the social roles make - believe activities enable educational effects which influence on children's personality development that, when playing represent rules, contents and themes from social relations. Children represented, in the make - believe, social roles of domestic argument, work, regional feature and literature; fauna roles and animalistic content, conceiving, respectively, the children's relations with animals and fantastic experiences of human creation. Psychological processes at real and imminent levels of development on the children, such as imagination, will control, speaking, consciousness symbolic function, writing and calculus were also identified. The study has provided possibilities for the make - believe to develop at the third level of the playing of roles. In the playing, regarding real and imaginary situations, representations of social relations which involve collective work, sharing, self-affirmation, conformism, violence, prejudice and fear were identified. As the research sub product, the continuing education enabled changes on the teacher's educational practice, who started to understand better, among other aspects concerning teaching practice, her role in front of the guiding activity regarding the infantile development.

Keywords: Make - believe activities. Personality. Infantile Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parque e árvores frutíferas. (a) - Cupuaçuzeiro. (b) – Ateira	71
Figura 2 - Quintal de areia.....	72
Figura 3 – Maloca.....	72
Figura 4 - Horta	73
Figura 5 - Pias e chuveiros do quintal	73
Figura 6 - Panorama da sala de atividades	77
Figura 7 - Caixa de brinquedos da turma	78
Figura 8 - Guaraná participando da chamada.....	85
Figura 9 - Crianças manuseando os livros após a leitura da história do Pinóquio	89
Figura 10 - Casa de palha confeccionada pelas crianças e a professora	89
Figura 11 - Crianças brincando de carrinho	91
Figura 12 - Sequência do episódio pescaria (a – i).....	103
Figura 13 - Sequência do episódio motoqueiro (a – c).....	105
Figura 14 - Sequência do episódio casinha e sorveteria (a – f)	106
Figura 15 - Sequência do episódio consulta médica (a – c)	108
Figura 16 - Materiais guardados na coordenação.....	114
Figura 17 - Prateleira e brinquedos	115
Figura 18 - Iara manuseando os tipitis	117
Figura 19 - Exposição das profissões dos pais. (a) - moto-taxistas; (b) - taxista	118
Figura 20 - Visita ao supermercado. (a) - crianças com o gerente. (b) - seção de frutas	119
Figura 21 - Visita ao posto de saúde	120
Figura 22 - Panorama da sala de referência após a inserção dos materiais	123
Figura 23 - Materiais de argumento doméstico (cozinha).....	123
Figura 24 - Objetos tradicionais: cuias, tipiti, peneiras e cocar.....	123
Figura 25 - Materiais de argumento profissional (médico, engenheiro, jardineiro etc.) e utensílios domésticos.....	123
Figura 26 - Materiais de argumento doméstico (área de serviço)	123
Figura 27 - Feira ou supermercado.....	124
Figura 28 - Livros brinquedos; livros literários.....	124
Figura 29 - Casa de farinha	125
Figura 30 - Banca de tacacá.....	125
Figura 31 - Posto de saúde.....	125

Figura 32 - Supermercado	125
Figura 33 - Vitória Régia tocando os brinquedos.....	126
Figura 34 - Roda de conversas	126
Figura 35 - Brinquedos empilhados	127
Figura 36 - Atividade pedagógica/dirigida. (a) - Raio X. (b) - Atividade dirigida	130
Figura 37 - Sequência do episódio dia de feira (a – f).....	137
Figura 38 - Sequência do episódio mãe e pai (a – l)	142
Figura 39 - Sequência do episódio o supermercado (a – l)	147
Figura 40 - Sequência do episódio pronto socorro (a – i)	152
Figura 41 - Sequência do episódio a venda de tacacá (a – i).....	157
Figura 42 - Sequência do episódio olha o tacacá! olha o açaí! (a – i).....	160
Figura 43 - Sequência do episódio o homem e a mulher aranha (a – d)	164
Figura 44 - Sequência do episódio animal de estimação (a – f).....	168
Figura 45 - Sequência do episódio derrotando o zumbi (a - g)	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases e níveis de desenvolvimento da brincadeira segundo Elkonin (2009)	36
Quadro 2- Roteiro de observação e registro em vídeo	63
Quadro 3- Espaços e equipamentos da UMEI	71
Quadro 4 – Perfil de formação das professoras	74
Quadro 5 - Eixos temáticos e ações da rotina semanal	86
Quadro 6- Pessoas que convivem com as crianças	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS	28
2.1 REFLEXÕES SOBRE CULTURA E COTIDIANO: DO LOCAL AO UNIVERSAL	28
2.2 BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	33
2.3 BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA	37
2.4 ATIVIDADE, AÇÃO, OPERAÇÃO – O SENTIDO DE BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
2.5 MEDIAÇÃO E LIBERDADE NO BRINCAR	51
3 A PESQUISA E VIGOTSKI	56
4 O CONTEXTO DA PESQUISA	68
4.1. A REGIÃO	68
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEI)	70
4.3 A PROFESSORA DICA FRAZÃO	75
4.3.1 A turma da professora Dica	77
4.3.2 A rotina da turma de Dica	81
4.4 FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA AO ACESSO CULTURAL	93
4.4.1 O perfil das famílias das crianças pesquisadas	94
4.4.1.1 <i>Os espaços culturais de convivência dos familiares com as crianças</i>	97
4.4.1.2 <i>As atividades das crianças no contexto familiar</i>	99
5 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES ENVOLVIDAS NA ATIVIDADE GUIA DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE	101
5.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA COM RELAÇÃO À BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS	101
5.1.1 As brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa	102
5.1.2 A formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais	109
5.1.3 As atividades mediadoras da professora durante a formação continuada	116
5.1.3.1 <i>O planejamento</i>	116
5.1.3.2 <i>A Organização do espaço e do tempo</i>	120
5.1.3.3 <i>A observação da brincadeira como caminho de acompanhamento pedagógico</i>	132

5.2 AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS SITUAÇÕES SOCIAIS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS	134
5.2.1 Papéis sociais	136
5.2.1.1 <i>Argumento doméstico</i>	136
5.2.1.2 <i>Argumento do trabalho</i>	145
5.2.1.3 <i>Argumentos da particularidade regional</i>	155
5.2.1.4 <i>Argumentos da literatura</i>	163
5.2.2 Papéis da fauna	166
5.2.3 Papéis animais	169
5.2.4 Considerações gerais sobre os episódios de brincadeira de faz-de-conta de papéis	173
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	190
APÊNDICE A: Plano de Formação	190
APÊNDICE B: Orçamento	193
APÊNDICE C: Solicitação.....	195
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - dos Pais	196
APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para os Responsáveis Participantes da Pesquisa.....	197
APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para a Gestora.....	198
APÊNDICE G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para a Professora.....	199
APÊNDICE H: Questionário aos Responsáveis.....	200

1 INTRODUÇÃO

Quando a criança entra em contato com a escola tramita por um meio no qual muito do que fazia como atividade no seio familiar toma nova forma, por estar em outro contexto, com pessoas de diferentes realidades.

Essa transição não pode ser feita como ruptura, mas como processo em que a escola, especialmente o professor, precisa ter consciência das especificidades da educação infantil, percebendo como a criança se desenvolve para, a partir da elaboração de atividades mediadoras, possibilitar seu contato com objetos culturais, pessoas e situações em que ambos interajam (objetos e pessoas), num ambiente desafiador e repleto de possibilidades.

Vigotski (2000b) fundamenta a atividade mediadora como possuidora de elementos que possibilitam o desenvolvimento psíquico das pessoas. São elas: As ferramentas (orientadores da atividade externa), como os meios de trabalho, meios que servem para dominar os processos da natureza; e os signos (orientadores da atividade interna), em especial a linguagem, meio de comunicação e interação que permite a organização do pensamento. Para ele a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas.

Para este teórico (2008), ao longo da vida das pessoas, existem atividades que guiam o desenvolvimento humano e um fator fundamental a este processo é a relação com o outro, com os signos e objetos sociais. A brincadeira de faz-de-conta é uma dessas atividades, característica da idade pré-escolar.

Elkonin (2009), Vigotski (2008; 2009; 2010) e Leontiev (2006) destacam que a brincadeira de faz-de-conta, típica na idade pré-escolar, possibilita maior desenvolvimento da criança, em diversas esferas (cognitiva, motora, afetiva, social), refletindo as significações que as crianças fazem do meio em que vivem, no processo de internalização das capacidades psíquicas humanas. No faz-de-conta, a criança busca satisfazer seus desejos irrealizáveis mediante suas limitações físicas e, dependendo da situação de ensino-aprendizagem da qual participa, pode tanto satisfazê-los, pela imaginação, quanto desenvolver a capacidade de abrir mão desses desejos ao submeter-se às regras presentes no papel social assumido no brincar; atribui diferentes significados aos objetos sociais, trabalhando a função simbólica da consciência; desenvolve a imaginação, representando criativamente as relações que estabelece com as pessoas. Assim, as experiências vivenciadas na educação infantil não podem se pautar em práticas escolarizantes, muitas delas restritas à leitura e à escrita. As crianças precisam inter-

nalizar a cultura acumulada pela humanidade (arte, tecnologia, ciência) através de experiências significativas que desenvolvam suas capacidades psíquicas superiores.

Diante do exposto, o **objetivo principal** desta pesquisa é: *compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola.*

Os **objetivos específicos** da pesquisa são: 1. Caracterizar o contexto cultural (escolar e familiar) das crianças selecionadas para participar da pesquisa; 2. Verificar a prática pedagógica da professora com relação às brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças; 3. Compreender de que forma as crianças ressignificam situações sociais vivenciadas por elas através da brincadeira de faz-de-conta; 4. Identificar as funções psíquicas superiores envolvidas nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças da turma.

A escola da infância, portanto, é concebida como um lugar onde as crianças poderão desenvolver competências socialmente estabelecidas ao longo da história. Por isso, esse espaço precisa ser rico, desafiador e acolhedor e os profissionais que nela atuam precisam conhecer o que é importante ao desenvolvimento infantil, para que ele ocorra em sua integralidade.

Para nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas de modo que as crianças tenham contato com diferentes experiências e vivências, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que o currículo da primeira etapa da educação básica deve ser concebido como o conjunto de práticas educativas que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Atualmente, a educação e o cuidado são direitos das crianças de zero a cinco anos de idade, garantidos há 30 anos na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). O reconhecimento do cuidar e do educar como componentes indissociáveis, a valorização da criança envolvendo respeito e democracia nos momentos de interação e o olhar sensível e afetivo para o universo infantil são princípios que precisam compor tanto as políticas públicas, quanto as ações pedagógicas.

Esses direitos são frutos de um trajeto histórico de lutas e conquistas dos cidadãos brasileiros. Segundo Cruz (2000), esse percurso foi marcado por mudanças sociais como a entrada da mulher no mercado de trabalho, a urbanização e a diminuição da mortalidade infantil.

Após a promulgação da CF/1988, a educação infantil se expandiu no Brasil, em especial, com o estabelecimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que atribuiu ao Estado o dever de ampliar vagas na educação infantil, que passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Contudo, “algumas dificuldades acompanharam, e ainda acompanham, a integração da Educação Infantil ao setor educacional” (CAMPOS, 2011, p. 23). Por exemplo, o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, não contemplava a educação infantil, constituindo-se retrocesso legal ao que estipulava a LDB. Somente em 2007, a primeira etapa da educação básica passou a contar com investimentos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB. A partir de então, os municípios passaram “a ser pressionados, também, pela justiça, a ampliar vagas na educação infantil” (CAMPOS, 2011, p. 22).

Com base nesses marcos legais, houve aumento do número de creches e pré-escolas em âmbito nacional. No entanto, a cobertura de atendimento pelas creches ainda é bem menor que das pré-escolas. Dados do Censo Escolar 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que as matrículas nas pré-escolas de Santarém são, aproximadamente, oito vezes maiores do que nas creches. Incluindo as crianças do ensino regular e da educação especial, 10.568 crianças foram matriculadas nas pré-escolas, enquanto 2.079 foram matriculadas nas creches (privadas e públicas) no município.

Isto coincide com o que acontece em nível nacional. Relatório de Observação 3, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Brasil, no que concerne à frequência escolar das crianças da educação infantil, após as mudanças na legislação, registra “tendência de melhoria mais acentuada na faixa etária de 4 e 5 anos. A pré-escola atendeu, em 2007, 70% das crianças nessa faixa etária e 93% dos municípios ofertam vagas” (BRASIL, 2009, p. 29).

Passados aproximadamente dez anos desde a criação de condições para melhorar o funcionamento da educação básica, através do FUNDEB, pode-se inferir, com base nos dados do Censo Escolar 2015, que, para grande parte das crianças santarenas, o período pré-escolar é o primeiro contato com o meio educativo formal, com o coletivo institucional, com

diferentes idades, personalidades, com rotina escolar, o que possibilita o surgimento de novas necessidades, uma vez que o meio em que vivem se expande.

Contudo, em Santarém-PA, para atender a demanda de crianças, casas são utilizadas como anexos de escolas do ensino fundamental (pré-escola) ou de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), o que demonstra a falta de creches e pré-escolas com espaços apropriados, ambientes planejados, que firmem o direito das crianças a um lugar acolhedor, seguro, amplo, diferenciado etc. (ZABALZA, 1998). Essa realidade se estende ao país, que segue historicamente mapeado pelas desigualdades sociais, regionais, de gênero.

Para exemplificar, em 2009 foi realizada pesquisa em 147 instituições de educação infantil de seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina), com o objetivo de observar a rotina, a estrutura física e profissional e as relações estabelecidas em creches e pré-escolas dessas cidades. A pesquisa explicita alguns critérios acerca da qualidade na educação infantil utilizados para nortear as observações de quem fora a campo durante a pesquisa: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal falar e compreender (linguagem e raciocínio lógico); atividades; interação; estrutura do programa; pais e equipes. As observações seguiram versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Também foram aplicados questionários aos gestores e professores das turmas avaliadas. Os resultados sugerem que se fazem necessárias melhorias nas rotinas de cuidados pessoais, nas atividades e na estrutura do programa da educação infantil. Nenhuma das escolas avaliadas atingiu o nível bom ou excelente, transitando entre os níveis inadequados e adequados das escalas avaliativas. Portanto, os níveis de qualidade foram considerados insatisfatórios. (CAMPOS, 2011).

Cruz (2008), por sua vez, reflete sobre a qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças, em quatro estados do país (Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul). A estratégia para produção de dados junto às crianças foi a entrevista coletiva, com grupos de meninos e meninas. As opiniões das crianças foram as seguintes: Na escola não pode faltar brinquedos variados, tampouco boa alimentação, livros de historinhas, mesas, cadeiras, computadores; não deve ter, na pré-escola, “meninos mal-educados, aqueles que batem nos colegas”, cadeiras quebradas, lixo, paredes pichadas, livros riscados; a função da educação infantil para os adultos, na opinião das crianças, é o ensino, principalmente, no que concerne à leitura, à escrita e às possibilidades de ascensão social (“não virar lixeiro”, “não ficar burro” etc), além do caráter disciplinar; para elas, a função da educação infantil perpassa pela possibilidade de felicidade, alimentação, cuidado e guarda; por fim, a professora, na opi-

nião delas, deveria ser “boa, bonita, boazinha, legal”, que não bate, não castiga, não puxa a orelha e não “dá merenda à força” (CRUZ, 2008, p. 88-89). A pesquisa destaca que sendo a criança um sujeito de direitos, capaz, que pode expressar suas opiniões, consultá-las sobre o que querem, o que não desejam, o que falta e o que é bom na educação infantil, ou seja, ouvi-las, pode subsidiar melhorias no processo educativo e nas condições do espaço escolar.

Como as pesquisas citadas revelam, existem critérios de qualidade específicos para a educação infantil. Ter conhecimento destes é de suma importância para a caracterização do contexto educativo (formal) das crianças, de modo a perceber quais as possibilidades de internalização da cultura são viabilizadas a elas.

Ainda sobre a qualidade, outros estudos apontam fatores que merecem reflexão, tais como a formação dos professores e o tempo destinado às atividades promotoras do desenvolvimento infantil.

Cruz (1996) fez breve retrospectiva histórica da inserção de creches e pré-escolas no Brasil, bem como da “preocupação” do Estado com a formação dos professores desde que assumiu a corresponsabilidade para com a educação e cuidado de crianças pequenas. A autora chama atenção para a precariedade das formações aligeiradas dos professores, o que impacta, negativamente, na promoção das experiências educativas das crianças.

Em consonância, Saviani (2009) enfatiza que, no país, apesar da implementação de leis, como a LDB/1996, não se efetivou a qualificação de professores, pois a formação em massa desses profissionais ocorria em instituições baratas e de forma acelerada sendo, portanto, ação pautada em números, não em qualidade.

Diante de tais fatos, que se arrastam até os dias atuais, o aumento do tempo para o contato das crianças com as experiências educativas no contexto escolar não é garantia de educação infantil de qualidade, pois, apesar dos ganhos históricos, das leis, infelizmente, seu exercício não é efetivamente condizente com o que está escrito. Segundo Corrêa e Costa (2016, p. 74), a qualidade da educação infantil em tempo integral “requer a reorganização das lógicas de financiamento e gestão, bem como dos espaços, tempos e currículos” das escolas da infância. O levantamento do estado da arte feito por elas sobre a jornada de tempo integral desde o aparecimento da educação infantil na CF de 1988 ao ano de 2015 apontou algumas necessidades a serem supridas no atendimento às crianças da primeira etapa da educação básica: recursos e materiais para prática mais elaborada, formação continuada, apoio dos pais, estrutura física. Tais fatores têm impossibilitado o desenvolvimento efetivo da educação integral nas creches e pré-escolas brasileiras.

Assim, aspectos como estrutura física, valorização profissional, formação continuada e concepção de infância precisam fazer parte do conjunto de análises da educação infantil em tempo integral.

Segundo Leontiev¹ (1978), os indivíduos, ao nascerem, apresentam características biológicas elementares, típicas da espécie, transmitidas hereditariamente. Todavia, se diferem dos outros animais por serem seres sociais, produtores de cultura, seres que modificam a natureza e criam objetos em função de suas necessidades, incorporando e desenvolvendo por meio da educação as capacidades psíquicas superiores produzidas ao longo da história.

Luria (2005) compreende que o ser humano manifesta formas inatas de comportamento herdadas de seus antepassados e age por instintos, tal como outros animais. No entanto, ao internalizar a cultura, a linguagem assimila a experiência do gênero humano construída ao longo da história. Assim, os indivíduos se humanizam pela experiência social.

Por isso, a escola, como um dos primeiros ambientes sociais formais que a criança participa, deve possibilitar o contato com diferentes tipos de arte (literatura, músicas, artesanato) e demais bens culturais construídos pela humanidade, ampliando as possibilidades de desenvolvimento. Para a criança, o que a priori é uma simples imitação dos atos do meio, pela educação complica-se e especializa-se, “tomando formas de formação superior e até a formação autodidata” (LEONTIEV, 1978).

Na pré-escola, bem como na creche, as crianças podem se desenvolver percebendo o outro, dividindo, opinando, dialogando, reivindicando e respeitando os direitos dos demais colegas, contendo suas vontades em submissão a uma ou outra regra. Ou seja, o lugar que elas ocupam nas relações sociais é fundamental para o desenvolvimento da sua personalidade. E estes saberes são fundamentais para o processo de humanização, uma vez que as crianças fazem parte de uma sociedade histórica repleta de regras, e precisam apreender a cultura, fruto das construções do gênero humano.

Considerando que a sociedade à qual as crianças brasileiras pertencem está alicerçada no capitalismo, ou seja, na luta de classes, na má distribuição das riquezas e dos bens culturais, a escola, veículo de humanização dos indivíduos, deve ultrapassar as barreiras dos interesses dos detentores dos meios de produção e possibilitar o acesso aos instrumentos culturais a todos os cidadãos, visto que a cultura é um patrimônio da humanidade e, portanto, pertence ao gênero humano, não à classe dominante. Desse modo, questiona-se: as crianças da

¹ *Leóntiev, Alekséi Nikoldievich (1903-1979)*. Colaborador mais próximo de Vigotski na elaboração da teoria do surgimento histórico e da natureza mediada das funções psíquicas superiores do homem. Autor da investigação “Desenvolvimento da memória” (1931), escrita durante o período de seu trabalho na teoria de Vigotski. (VIGOTSKI, 1996a, p. 116 – traduziu-se).

educação infantil brasileira têm acesso à cultura mais elaborada da humanidade? Quais as repercussões da presença ou da ausência da cultura mais elaborada no desenvolvimento das crianças? São indagações que permearão a questão dessa pesquisa.

O faz-de-conta possui afinidade com a arte. Como afirma Elkonin (2009, p. 17), arte e jogo² são “tipos de atividade com uma base genética comum”. É, pois, uma forma de superar a realidade imediata, pois desponta, nas ações e falas das crianças, uma reprodução criativa dos fatos vividos.

Concebe-se a brincadeira, em especial o faz-de-conta de papéis sociais, como forma de a criança expressar, através de suas ações, sua assimilação da cultura. Portanto, é uma experiência necessária na educação infantil, pois é a atividade promotora de vivências, ou seja, atividade revestida de sentido, que impacta de algum modo o eu infantil e sua formação. Para Vigotski (2009), a brincadeira é reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Baseando-se nessas impressões, a criança constrói, cria através da imaginação, uma realidade nova, unindo o que acontece no meio em que vive aos anseios e aspirações particulares.

Promover vivências por meio das brincadeiras de faz-de-conta permite a reflexão criativa das experiências do cotidiano da criança no momento da brincadeira, ao estabelecer as regras (externas e internas), percebidas no contexto social. Ao assumir diferentes papéis a criança tem possibilidade de se colocar no lugar do outro, de imaginar e reproduzir criativamente diferentes modos de se relacionar com o mundo. Nesse tipo de brincadeira, a criança experimenta situações de um modelo “ideal” de desenvolvimento, modelo este posto na sociedade da qual participa, seus modos de vida, costumes, regras, ações, princípios e julgamentos (bom/mau).

Contudo, com as implicações da contemporaneidade, pouco se pensa e muito se faz. Não se nega a capacidade de pensamento do indivíduo ao fazer, mas considera-se que, na cotidianidade, não há tempo de fruição, de olhar para si no mundo. Isso tem alcançado a educação infantil: o tempo que deveria ser dedicado a essa forma específica de a criança refletir sobre o mundo tem sido substituído por outras atividades, dentre elas as dirigidas, geralmente, restritas ao ensino centrado no professor, ou seja, nos desejos do adulto. A brincadeira, em muitos contextos, é percebida como premiação ao cumprimento de exercícios escritos, algo a ser feito quando atividades consideradas mais importantes já foram desenvolvidas.

² Segundo Prestes (2010), a tradução do termo: *Psirrologia igri* está equivocada na publicação brasileira Psicologia do jogo. O título deveria ser denominado Psicologia do brincar. Contudo, nas citações diretas que fizerem referência à obra, não haverá alteração no termo. Bem como nas referências de outros pesquisadores que a utilizaram. Nas demais partes do texto, utiliza-se o termo “brincadeira” como uma palavra que expressa a atividade infantil do referencial teórico seguido na pesquisa.

A experiência e o saber de experiência são cada vez mais raros, devido à configuração globalizada, pragmática e imediatista da sociedade. Fatores como a informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, o trabalho, são percebidos como manipuladores que incapacitam ou impossibilitam o ser humano de perceber-se no mundo, não lhe permitindo que algo lhe aconteça, mesmo que muitas coisas estejam ocorrendo (LARROSA, 2002). A experiência é, desse modo, o que nos acontece, o que nos passa. Todavia, se esses fatores não permitem que isso se realize, resta aos seres humanos a falsa impressão de que tudo lhes acontece ou lhes passa. Experiência não tem variáveis a se controlar, não tem objetivo, ela acontece e precisa de tempo, de uma atividade de pensamento; é aquilo que, transformando-se em vivência, toca os sujeitos e possibilita transformações.

Hoje, a experiência na educação infantil é um direito e engloba uma série de práticas educativas que promovam, favoreçam, recriem, ampliem e possibilitem o desenvolvimento da criança. A brincadeira destaca-se por ser um dos eixos norteadores dessa etapa de desenvolvimento: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2009, Art. 9º, p. 4).

A escola da infância precisa ser um lugar que reconheça, instigue e possibilite experiências que desenvolvam cidadãos em seus plenos direitos e deveres. Contudo, algumas barreiras precisam ser superadas. As crianças precisam de professores qualificados que atuem de forma intencionalmente planejada, buscando desenvolver suas máximas qualidades humanas; precisam de estrutura física, de brinquedos, de tempo; precisam, acima de tudo, ser respeitadas em suas motivações.

A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais não pode ser concebida como momento de dispêndio de energia, como premiação, como atividade do tempo que sobra. Ela precisa assumir seu lugar na rotina, de forma intencional e planejada. Contudo, faz-se necessária a fuga ao pragmatismo nas ações das pessoas mais experientes, em especial dos professores, para que as crianças desenvolvam sua personalidade de forma positiva, participativa, em respeito à infância que lhes foge das mãos a cada imposição, opressão e condicionamento social que sofrem.

No que concerne ao interesse pessoal pela temática da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças da pré-escola, vale destacar que, como ponto de partida, foi necessária uma mudança na concepção de infância que eu tinha (criança: obediente, passiva, incapaz), bem como o desenvolvimento de uma percep-

ção que considerasse a brincadeira como a atividade essencial para o processo de humanização.

Desde os quatro anos, com a entrada antecipada no ensino fundamental (alfabetização), a educação escolar pela qual passei se configurou no ensino de letras e números. Em 1996 – e ainda na atualidade – para muitos adultos, uma criança tão pequena lendo e escrevendo era algo muito positivo. A educação infantil centrava-se em atender os interesses dos adultos, não das crianças.

Essa ideia, aliada a uma graduação em pedagogia que forma para exercer amplas funções (gestão, supervisão, orientação, docência no ensino fundamental e na educação infantil, Educação de Jovens e Adultos- EJA, educação especial, ambientes não-escolares), não fornecendo conhecimentos teóricos e metodológicos específicos e aprofundados para cada área, promoveram um exercício profissional, na educação infantil, pautado em práticas escolarizantes, reflexo, também, da educação consuetudinária³.

Professora de educação infantil desde 2011 (antes de concluir a graduação), fiz, inúmeras vezes, com que as crianças ficassem contidas nas carteiras, realizando exercícios repetitivos de escrita; não permitia que participassem do planejamento das atividades; não brincavam diariamente; tinham que concluir o material didático; havia a cobrança da alfabetização, tanto por parte dos pais, quanto por parte da escola.

Contudo, sentindo que algumas ações estavam incoerentes, ao perceber o cansaço das crianças diante de determinadas tarefas na sala de atividades e o sentimento de liberdade que tinham nas poucas vezes que saíam para brincar – correndo sem direção, agitadas, querendo explorar os espaços fora da sala de atividades –, algumas inquietações me surgiram: de que forma devemos ensinar às crianças? Por que ensinar certos “conteúdos” na educação infantil se eles estão contidos no currículo do ensino fundamental? Por que determinadas crianças não conseguem realizar as atividades escritas propostas pela escola?

Essas inquietações ganharam ênfase em 2013, no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia “Ler e ver a literatura na educação infantil – Uma aprendizagem de ensino”. A pesquisa teve como objetivo ampliar meus conhecimentos, enquanto professora, a respeito dos aspectos conceituais e históricos da literatura e da educação infantil, tratando de experiências voltadas para a formação do leitor infante. Com esta pesquisa pude refletir sobre a prática docente e as atividades que eram propostas para as crianças, apontando os conhecimentos adquiridos e as falhas identificadas nesse processo.

³ Abreu (2016), em dissertação (Mestrado em Educação) orientada por Luiz Percival Leme Britto, refere-se ao termo consuetudinário como aquilo que é resultante das experiências, vivências, dos hábitos e costumes de uma sociedade.

No curso de Especialização em Docência da Educação Infantil, em 2015, essas inquietações se consolidaram. Foi difícil, contudo, perceber quão contraditórias eram as práticas e teorias estudadas frente às vivências propostas às crianças. E com os conhecimentos adquiridos na especialização, surgiu o interesse particular sobre as atividades principais do desenvolvimento infantil (aquelas que mais contribuem para o desenvolvimento das crianças), uma vez que percebia preocupação exacerbada com a alfabetização dos pequenos.

Numa retrospectiva pessoal dos momentos vivenciados na infância para a construção de um memorial de escolarização, vem à lembrança diversas brincadeiras, em especial, o faz-de-conta de papéis sociais, que permitiam minha imaginação fluir. Heróis, princesas, personagens de novelas, as profissões dos pais (dona de casa, pintor, pedreiro), as negociações entre os personagens, permeavam as brincadeiras de criança. Contudo, não há lembranças dessas situações no contexto escolar. As ruas, os quintais das casas, eram os espaços em que as brincadeiras ocorriam.

Com a constante urbanização, com as mudanças no mundo do trabalho e, consequentemente, no contexto familiar, as crianças dispõem, na atualidade, de poucos espaços sociais para brincar. Portanto, a responsabilidade da escola em garantir esse direito torna-se maior.

Por isso, como trabalho final do curso investiguei sobre brincadeiras e interações na educação infantil em uma escola particular de Santarém-Pará. Na pesquisa analisei a frequência dos eixos norteadores da educação infantil, quais sejam, as interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas de uma turma, composta por crianças de quatro anos de idade. Os resultados destacaram os desafios metodológicos (presença do livro didático, práticas escolarizantes) e institucionais (rotina fechada; plano de curso anual com conteúdos do ensino fundamental) enfrentados por mim, enquanto professora, para garantir um tempo diário da rotina aos eixos contemplados, em especial às brincadeiras de faz-de-conta, atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar. Esse relato de experiência destaca as contribuições do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na reconstrução do conceito de infância da professora, bem como seu reflexo no trabalho desenvolvido com uma turma de crianças de quatro anos de idade.

Atualmente, atuando como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), reconheço a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças. Mas, quais suas possíveis contribuições para o processo de humanização?

Com base nessa curiosidade ampla, esta pesquisa, realizada no âmbito do mestrado, teve como **questão norteadora**: De que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças?

Assim, o interesse pessoal em realizar este estudo denota a emergência de uma preocupação com o processo de humanização das crianças, atentando para as especificidades de sua realidade, mas pondo-as em contexto cultural amplo, repleto de possibilidades e de bens culturais universais, aos quais têm direito como pertencentes ao gênero humano.

Partindo da ideia de que a reflexão sobre a realidade tem sua gênese na infância, através da assimilação que as crianças fazem da relação das pessoas com os objetos, seus usos, significados e regras, as unidades de educação infantil precisam disponibilizar, permitir e elaborar atividades em que as crianças interajam com os bens culturais desde a mais tenra idade. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, a exemplo, possibilita essa reflexão sobre o cotidiano e se constitui como atividade essencial na formação das funções psíquicas superiores, dentre elas a imaginação, a função simbólica da consciência e o controle da vontade.

Essa pesquisa, portanto, tem relevância por investigar como as crianças percebem seu entorno, as relações estabelecidas entre as pessoas, as crenças, opiniões, projetando-as criativamente em suas ações, operações e relações entre os personagens assumidos na brincadeira de papéis sociais.

Algumas pesquisas recentes sobre a brincadeira de faz-de-conta destacam como as crianças representam criativamente as relações sociais. É notório como as condições de vida das pessoas interferem no modo como elas brincam e percebem o meio social. Também é evidente como o brincar de faz-de-conta se constitui em atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Pinheiro (2016) realizou pesquisa com crianças indígenas da tribo Sateré-Maué com o objetivo de estudar o brincar infantil, refletindo sobre os sentidos e significados das diferentes manifestações sociais e culturais presentes na formação da criança e seus desdobramentos no processo pedagógico da escola local. Por meio da observação direta e participante, juntamente com técnicas de entrevistas abertas, histórica oral, registros fotográficos, gravação de voz, diário de campo e levantamento de fontes bibliográficas, constatou que as vivências, a compreensão, experimentação e construção da formação cultural se fazem presentes no brincar das crianças da tribo, num processo de reelaboração da própria herança cultural, mediante às relações estabelecidas interculturalmente. No que se refere ao brincar de faz-de-conta, o autor destaca que, em algumas atividades, este se converte em “brincar de

fazer coisas de verdade”: em muitas situações, as crianças são expostas culturalmente a realizarem alguns afazeres que seriam destinados aos adultos, como o trabalho. Ou seja, cuidar dos irmãos mais novos, lavar roupas, não podem ser reproduzidos criativamente pelas crianças como brincadeira de faz-de-conta, pois o fazem como trabalho. Esta é uma forma de prepará-las para o futuro.

Santos (2014) investigou sobre trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED) com temáticas voltadas para o brincar, os brinquedos, as brincadeiras e a brinquedoteca. Essa pesquisa, bibliográfica e documental, analisou o conteúdo dos trabalhos do GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), chegando aos seguintes resultados: os trabalhos revelam que a concepção dos pesquisadores está permeada pela ideia de que as crianças têm por direito as brincadeiras e interações, mas, apesar da brincadeira ser um direito das crianças, não é garantida. De acordo com as observações dos trabalhos analisados há a predominância de um modelo de ensino autoritário e disciplinador. Mediante isto, as crianças tentam encontrar mecanismos de escape a este modelo, inventando modos de brincar. Assim, apesar de a brincadeira não ser planejada e possibilitada pelo professor, as crianças sentem necessidade de promovê-la.

As observações participantes e os registros (diários de campo e fotografias) das rotinas de crianças realizadas por Duarte (2015), que buscou identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças, revelam que: nas relações criança-criança, as crianças assimilam e interpretam papéis compartilhando conhecimentos sobre os gêneros feminino e masculino ao construírem suas identidades; organizam regras, escolhem brinquedos e brincadeiras, bem como seus parceiros. Quanto às relações criança-professora, a pesquisa demonstra que as professoras investigadas assumiram postura positiva, incentivando a construção da autonomia das crianças.

Comparando a pesquisa de Duarte (2015) com a de Santos (2014), percebe-se que a postura do professor frente às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, com gostos, vontades e necessidades, abre a possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas significativas na escola, valorizando a brincadeira, o movimento e a liberdade da criança.

Moreira (2014) fez estudo sobre a linguagem imaginativa infantil, atento aos interesses e às necessidades das crianças, em busca de promover maior compreensão dessa linguagem por parte dos sujeitos que compõe o cotidiano das crianças (professores, pais e responsáveis). Foi realizada investigação-ação, de abordagem qualitativa, por meio da ampliação das experiências voltadas para o imaginário infantil, como a promoção de brincadeiras e

jogos de fantasia. A estratégia possibilitou a ampliação das experiências imaginativas das crianças, a qualificação da prática pedagógica e maior interação entre pais, responsáveis e crianças nas brincadeiras, revelando quão importante é a valorização da linguagem imaginativa infantil.

Silva (2010), frente às práticas educativas brasileiras que utilizam o jogo com fins utilitaristas, realizou estudo sobre o jogo na educação infantil de Cuba. Baseado na teoria histórico-cultural, objetivou estudar o jogo (principalmente o de papéis), atividade guia do desenvolvimento da criança pequena, bem como os conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de atividade principal. Através de investigação de abordagem qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica acerca da teoria histórico-cultural, juntamente com a análise de documentos oficiais do Ministério da Educação e da legislação cubana, o autor chegou aos seguintes resultados: o lugar que o jogo ocupa no sistema de educação pré-escolar cubano confirma que ele é uma das principais atividades para o desenvolvimento das crianças da educação infantil, principalmente o jogo de papéis; os documentos analisados destacam que há compreensão de que o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores se dá, na infância, mediante as interações sociais que são estabelecidas desde o nascimento das crianças, relações estas mediadas com outros homens.

Garcia-Schinzari (2014) realizou estudo com o objetivo de analisar o brincar de faz-de-conta de crianças pré-escolares (4 a 7 anos) com câncer, em um hospital do interior de São Paulo. A pesquisa, de cunho descritivo e exploratório, utilizou a aplicação do ChiPPA-Avaliação do faz-de-conta iniciado pela criança. Esse instrumento foi aplicado atento às observações do contexto geral e clínico das crianças. Também foi feita a análise do conteúdo de suas falas durante o brincar. Os resultados explicitam dados quantitativos e qualitativos: todas as crianças do estudo apresentaram iniciativa durante o brincar, realizando ideias do faz-de-conta antes de algumas ações serem demonstradas; 85% trouxeram temas adequados para sua faixa etária; 85% envolveram-se emocionalmente com a pesquisadora (vinculação); 90% utilizaram uma boneca como participante ativa da brincadeira; 65% apresentaram narrativa nas suas sessões; 25% fizeram referência a objetos ausentes e 20% às características dos personagens; 85% demonstraram comprometimento e envolvimento com a brincadeira; 50% não se deslocaram durante a brincadeira; 70% trouxeram temas evidentes nas duas sessões e 60% mostraram-se bem organizadas, não necessitando de modelos para organizar ações no brincar. Foi identificado déficit no brincar simbólico de 45% das crianças, o que sugere que o afastamento de determinados contextos sociais pode influenciar negativamente no brincar de faz-de-conta, devido à menor interação social das crianças. Os dados qualitativos comprovam que

o brincar de faz-de-conta permite que as crianças se expressem sobre suas condições de vida, sobre o meio e as relações nele estabelecidas. Durante a brincadeira surgiram temas voltados para o tratamento da doença (transplante, quimioterapia e seus efeitos colaterais, contextos em que o tratamento ocorre, procedimentos médicos de enfermagem), para os sentimentos e comportamentos provenientes ou não do adoecimento (morte e conteúdos violentos ou agressivos), e para as vivências saudáveis das crianças (escola, família / ambiente familiar e brincar / atividades lúdicas / distração / lazer).

A brincadeira de faz-de-conta também é identificada em estudos que investigaram crianças surdas e autistas, apresentando a forma como percebem o meio social. (SOUZA; SILVA, 2010; BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013). Os resultados expressam que apesar das deficiências constatadas, as crianças conseguem brincar de faz-de-conta se dadas as condições necessárias (objetos, ambiente instigante, incentivo e interações favoráveis com os professores e profissionais especializados e demais crianças). As brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais foram mais destacadas na pesquisa com crianças surdas, as quais, na coreografia da brincadeira (LIBRAS e gestos), definiram os temas e os papéis a serem representados no brincar. Também foi identificada a implementação de regras no processo de construção do brincar. Quanto às crianças autistas, os processos imaginativos são desenvolvidos de forma lenta, mas as crianças conseguem perceber as sequências de ações do grupo social e o uso cultural dos brinquedos, representando-os no momento do brincar. A evolução da brincadeira (interações com os objetos para o faz-de-conta) pode ocorrer se houver intervenções do terapeuta ou professor, atribuindo significações às ações das crianças, de modo que ela apreenda a cultura e a internalize.

Tendo em vista que a qualidade na educação infantil perpassa por práticas intencionalmente planejadas e que as interações e brincadeiras devem ser seus eixos norteadores, a presente pesquisa é mais um passo nessa direção, uma vez que evidencia o papel da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais como uma representação criativa, própria da criança, da internalização cultural, contribuindo para o processo de desenvolvimento da personalidade das crianças.

2 O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS

Esta seção apresenta ideias centrais a respeito da vertente histórica e cultural, de Vigotski e seus seguidores, que fundamenta este trabalho, e do objeto da pesquisa. Divide-se em cinco subseções. Primeiramente, trata dos conceitos de cultura e cotidiano e das implicações do capitalismo sobre as possibilidades de internalização dos bens culturais universais. Na sequência, apresenta como os principais teóricos que estudam o brincar concebem o desenvolvimento infantil. No terceiro momento, a brincadeira de faz-de-conta é objetivada como atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar, constitutiva de possibilidades de promover mudanças qualitativas no psiquismo infantil, ou seja, na formação da personalidade das crianças. Depois, os conceitos de atividade, ação e operação são apresentados no intuito de enfatizar a importância de as crianças participarem de atividades revestidas de sentido e motivação para seu desenvolvimento. Por último, aborda o papel do professor no que concerne a essa atividade livre, em busca de compreender os objetivos do processo de mediação.

2.1 REFLEXÕES SOBRE CULTURA E COTIDIANO: DO LOCAL AO UNIVERSAL

Fundamentados no materialismo histórico-dialético, Vigotski e seus seguidores investigaram a realidade considerando a matéria, ou seja, tudo o que forma o mundo. De forma dialética, perceberam, nos conflitos e nas contradições, as formas de movimentar o desenvolvimento social. Esse modo de conceber a realidade requer, dos sujeitos que dela fazem parte, tomada de consciência desses aspectos, pensando sobre si, sobre o mundo e sobre si no mundo. Todavia, essa capacidade de pensamento se desenvolve, apenas, quando os indivíduos têm possibilidades para tanto.

Assumindo que “o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente” (VIGOTSKI 2010a, p. 695), o papel da educação deve ser criar possibilidades para a constituição de um sujeito ativo, capaz, crítico, que possa se desenvolver em sua integralidade. Esse processo inicia na formação das crianças pequenininhas e continua ao longo da vida.

Reconhecendo que a criança é um sujeito social, de direitos e histórico, que estabelece relações com os objetos culturais e com os conhecimentos produzidos pela humanidade (MELLO, 2007; SOUZA, 2007), é fundamental compreender o contexto em que se in-

rem as relações sociais, econômicas e políticas que afetam diretamente a estrutura educacional formal (escolar) e sua educação consuetudinária. Destacam-se, nessa discussão, a definição e concepção de cultura adotada, as formas de produção cultural presentes na sociedade, e o cotidiano, *locus* do desenvolvimento do ser particular e universal, a fim de perceber aspectos constitutivos da formação da criança pequena.

Vigotski (2000c), ao dedicar-se ao estudo do desenvolvimento humano, demonstrando a importância tanto do plano ontogenético (história pessoal dos indivíduos) e do plano filogenético (história da espécie humana) para este desenvolvimento, não se dedicou a conceituar o termo cultura, contudo, apresentou como pode ocorrer o processo de humanização dos indivíduos. Para ele, ambos os planos atuam tanto sobre o indivíduo particular como, também, nas formas de sociabilidade que foram e são desenvolvidas ao longo da história.

“Todo cultural é social” (VIGOTSKI, 2000c, p. 26), sendo o social um gênero e o cultural uma espécie, ou seja, o social é “um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural” [...]; é, também, “ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura” (SIRGADO, 2000, p. 53).

Sirgado (2000, p. 54) afirma, ainda, que: “para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais), [...] é a obra do homem”. A cultura é, portanto, “um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VIGOTSKI, 1995/2000a, p. 151 – traduziu-se).

Vigotski (1995/2000a, 2000c) atribui grande importância ao aspecto social, permeado de relações e de signos, postos fora do organismo biológico humano, mas que exercem influência direta sobre a personalidade, sobre o que o homem desenvolve e internaliza ao longo de sua história. Esse processo de internalização ocorre de forma dialética, constituindo um organismo social em que o que é externo pode ser internalizado à medida que os indivíduos, dentro de suas particularidades e afetividades, agem sobre esse processo. Portanto, cada ser humano internaliza o social de forma particular, ou seja, converte as relações sociais em funções mentais. Desse modo, tanto o meio social quanto o indivíduo são atores no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

A lei geral do desenvolvimento, proposta por Vigotski (2000c), é apresentada mostrando como acontece o processo de internalização da cultura no ser humano: “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança” (p. 26). Assim, essas funções, especificamente as funções psíquicas

superiores, se constituem a partir das relações de origem social, das relações reais que os seres humanos produzem ao longo da história.

O desenvolvimento cultural, segundo Vigotski (2000c), passa por três estágios: “em si, para os outros e para si” (p. 24). Sobre isso, Sirgado (2000, p. 74 - grifos do autor) esclarece: “O indivíduo, pois, é um *ser em si*, uma natureza biológica, portanto, que tem significação *para os outros*, e que, através deles, adquire significação *para si mesmo*”. Desse modo, é por meio da significação que os outros atribuem aos indivíduos particulares que estes tomam para si o que está culturalmente estabelecido no meio em que vivem. Na relação com os outros, o que é dado (natural) modifica-se diante do que está posto (cultural) no meio.

O que hoje é para si, um dia foi para os outros. Todavia, esse processo é mais complexo do que parece, pois, ter acesso ao que cada ser humano internaliza psiquicamente é uma das tarefas mais difíceis da psicologia. As pessoas têm suas particularidades, são únicas na sociedade.

Por exemplo, não é tudo o que a criança experimenta que ela toma para si. Há um processo de seleção, diretamente ligado à personalidade que se desenvolve nela. Por esse motivo, cada indivíduo, por meio de uma “forma superior de sociabilidade” (VIGOTSKI, 2000c, p. 27), desenvolve a si, culturalmente, em sua individualidade.

Refletindo sobre a sociedade atual, para Chauí (2008), a cultura, entendida como obras de pensamento e de arte, é um direito do cidadão, contudo, na sociedade capitalista, o entretenimento impera e o pensar, a provocação, a experiência, o debate, a imaginação, a reflexão, ficam em segundo plano. A autora discorre sobre o termo cultura e sobre seus diferentes significados, desde o cultivo da agricultura, passando pelo conceito ligado ao capitalismo, que vê nela uma forma de medir o grau de civilização ou de apropriação dos bens pelos indivíduos e sociedades. Segundo ela, na sociedade capitalista, o Estado, o mercado e a escrita, passaram a servir de termômetro para medir o grau de cultura de determinado local, definindo a Europa com uma referência. E, por se tratar de sociedade e não de comunidade, percebe-se na divisão de classes a tentativa de definir a cultura pelo *status* social, surgindo uma imensidão de nomenclaturas para o termo *cultura*, superestimando umas e minimizando outras.

Tais perspectivas são, para Chauí (2008), uma forma de os detentores dos meios de produção garantirem a permanência no topo da pirâmide da sociedade capitalista, os quais veem na cultura de massa e na indústria cultural a garantia da supremacia, de alienar e nelas reproduzir o conformismo social. Contrária a essa forma cristalizada de perceber a cultura, sustenta que, apesar dessas várias concepções provenientes da divisão de classes, cultura é:

trabalho, ou seja, movimento de criação do sentido, quando a obra de arte e de pensamento capturam a experiência do mundo dado para interpretá-la, criticá-la, transcendê-la e transformá-la – é a experimentação do novo; em segundo, é a ação para dar a pensar, dar a ver, dar a refletir, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas, transformando-as em obras que as modificam por que se tornam conhecidas (nas obras de pensamento), densas, novas e profundas (nas obras de arte); em terceiro, numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. (CHAUÍ, 2008, p. 61).

Apesar de serem direitos dos cidadãos, a arte e os demais bens culturais não são acessíveis a todos, ainda que sejam frutos da construção histórica da humanidade. A indústria cultural determina seus valores no mercado, permitindo o acesso, somente, da classe dominante dos meios de produção. Já os meios de comunicação de massa são veículos que estimulam a falsa impressão de que todos têm acesso aos bens culturais, quando, na verdade, as informações disseminadas são selecionadas, filtradas e divididas conforme a classe social.

Assim como Chauí (2008), Duarte (2006) corrobora a ideia de que a arte e as atividades do pensamento (ciência) são bens culturais universais e, portanto, são direitos de toda a sociedade, independente de *status* social. O autor (2006) contraria o juízo de alguns sistemas educacionais públicos, por acreditarem que tais saberes são alheios à realidade da classe trabalhadora, firmados na concepção de que há uma subcultura, ou cultura para as massas. Ou seja, uma educação que supra as carências culturais da classe trabalhadora, chamada também de educação compensatória (KRAMER, 1982).

Sobre isso, Duarte (2006, p. 615) comenta:

O fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade. O segundo motivo pelo qual discordo do argumento contrário à universalização da ciência e da arte pela escola é o de que há nele a presunção de que a classe dominada terá sua consciência invadida e colonizada por esses conhecimentos. Há aí ao mesmo tempo um preconceito e uma idealização românica. O preconceito é o de que a classe trabalhadora não saberia dar um novo significado ao conhecimento adquirido.

Baseado na concepção marxiana, o autor defende que há uma cultura universal, por compreender que o humano se constitui de saberes culturais e históricos, formados ao longo do tempo. Nesse processo histórico, o trabalho e, com ele, a educação, na perspectiva do capitalismo, permeiam essa composição cultural, como elementos dialéticos em que, ao mesmo tempo em que buscam a humanização, direcionam à alienação.

A ideia defendida por Duarte (2006) diverge do modelo pós-moderno, que nega a universalidade da cultura, devido à sobreposição da classe dominante e seus modos de fazer humano, em detrimento de outros. O autor defende que a cultura, proveniente do processo histórico, é uma “riqueza material e intelectual de todo o gênero humano” (p. 609). Reconhece, assim como os pós-modernos, a existência da luta de classes, no entanto, não idealiza que o relativismo cultural é a solução das contradições existentes na sociedade capitalista. Nesse sentido, a cultura é percebida como bem de toda a humanidade, sem distinção de classe, cor, etnia, idade, sendo um dos passos para identificar a amplitude de ser humano, derrubando preconceitos, por meio da compreensão de si e do outro, como partes de uma mesma espécie que se desenvolve ao longo da história e no cotidiano, na expressão e apropriação de saberes, objetos, modos de ser e estar no mundo (funções / qualidades psíquicas superiores).

Vigotski (2010a, p. 698) explicita que o meio consiste em fonte de desenvolvimento das propriedades e qualidades humanas específicas que se desenvolvem ao longo da história. Estas qualidades são próprias dos seres humanos pela sua composição orgânica hereditária e por sua relação social, pois “existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas”. Desse modo, o meio é fundamental para o desenvolvimento das qualidades humanas, ou seja, as condições objetivas de vida das pessoas formam a base desse desenvolvimento.

No que se refere ao cotidiano, Agnes Heller (2004) expõe a estrutura da vida cotidiana como componente de toda a atividade humana, em que a individualidade, a personalidade das pessoas e suas histórias, ainda que concebidas de forma particular, são partes de um processo maior que contempla todo o ser e fazer humanos elaborados culturalmente, possuindo dimensão coletiva.

Leontiev (1978, p. 1) afirma que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (grifos do autor). O homem, no cotidiano, se relaciona com os saberes culturais de forma dialética. Cria e é criado por eles. Torna seu, no campo intrapsíquico, aquilo que está posto no meio, no campo interpssíquico. Mas não os absorve em sua integralidade por estar conhecendo a história humana dentro, apenas, de sua realidade imediata. A exemplo:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) *em questão*. É o adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas (das coisas, certamente, que não são imprescindíveis para a vida da cotidianidade em questão). Deve aprender a segurar o copo, a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas os exemplos mais triviais. Mas, já esses, evidenciam que *a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais* (HELLER, 2004, p. 19, grifos da autora).

Na análise desta colocação, faz-se necessário o esclarecimento do termo “amadurecimento”, que não está relacionado apenas à maturação biológica, mas à inter-relação entre o natural e o social, componentes de todo o desenvolvimento humano.

No que concerne à educação de crianças, destaca-se a importância do contato delas com diferentes objetos sociais e com as pessoas, ou grupos, para que assimilem, desde a mais tenra idade, as relações sociais, a história passada, a história vivida e a cultura, tornando-se seres autônomos. Para que os seres humanos usufruam dos bens culturais mais elaborados, é necessário desafiar o pensamento e a imaginação. Nessa perspectiva, Mello e Farias (2010, p. 65) afirmam ser necessário “ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua vida cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado”. Para as autoras, a instituição de educação infantil é, potencialmente, um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das crianças, em busca dessa dimensão, uma vez que pode possibilitar o acesso a esses bens (arte, ciência) por meio das interações estabelecidas com as pessoas e objetos.

A partir dessas concepções, apresenta-se, a seguir, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, atividade guia da criança pequena, como componente cultural que possibilita o desenvolvimento, expressando a percepção das crianças sobre as relações sociais, os objetos e as regras existentes no meio em que vivem e, principalmente, potencializa o desenvolvimento humano das crianças pequenas, de forma a impulsionar a construção da personalidade, através da internalização das funções psíquicas superiores e das diferentes relações humanas postas na sociedade.

2.2 BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Partindo da concepção de que a *obutchenie*⁴ é propulsora do desenvolvimento, busca-se estabelecer relações da teoria de Elkonin (2009) sobre o desenvolvimento do brincar na ontogenia com o processo de aquisição dos bens culturais na educação infantil (0 a 5 anos).

⁴ Definida como “atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana”.

Elkonin (2009), ao descrever sobre a origem do brincar na ontogenia, demonstra como as crianças estabelecem relações com os objetos e pessoas, desde o nascimento à pré-escola. Em suas explanações, sobressai a presença dos indivíduos mais experientes (adultos) como contribuintes e eixos chave do desenvolvimento infantil, pois vão criar as possibilidades concretas de humanização através da socialização, da interação. O foco da abordagem do teórico é compreender como se desenvolve o brincar na criança pequena. Ele percebe que não é possível desenvolver tal aspecto sem que a criança tenha formado as coordenações sensório-motoras fundamentais, as quais possibilitam a manipulação e atuação com os objetos.

Vigotski (2008) define a brincadeira de faz-de-conta como a atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar. Essa e outras atividades guias apresentadas pelo teórico estão explicitamente presentes nos estudos de Elkonin (2009) que, embasado nos pressupostos de Vigotski, define como primeira atividade da criança a interação com os adultos – comunicação íntima pessoal. Estes, ao interagirem com os bebês, instigam o desenvolvimento das funções viso-motoras, perpassando pelo desenvolvimento de novas formas de movimento (reiterativos: bater, examinar, apalpar, na interação com os objetos).

Essas formas de interação com os objetos, denominadas manipulações primárias, não podem ser compreendidas como brincadeira, pois são “exercícios elementares para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (ELKONIN, 2009, p. 215). Esses exercícios são fundamentais para a etapa ulterior do desenvolvimento, determinado pelas coordenações sensório-motoras.

A próxima atividade, portanto, é a manipulação dos objetos – atividade objetal manipulatória, de modo a assimilar e explorar as ações sociais contidas neles. Nesse estágio, apesar de a criança não depender apenas do adulto para ter contato com o mundo, por já ter desenvolvido habilidades de locomoção que possibilitam o contato e conhecimento dos objetos, a pessoa mais experiente continua essencial para demonstrar à criança os usos sociais, o significado e as possibilidades que o mundo lhes oferece. A exemplo:

Andrei brinca com uma bola, que vai parar debaixo de um armário. Estende-se no chão e procura alcançá-la com a mão. Após uma série de tentativas infrutíferas, pede-me ajuda. Vou com ele ao quarto contíguo e apanhamos um pau comprido. Estendemo-nos os dois no chão, procuramos alcançar juntos a bola e conseguimos. Depois, toda vez que a bola ou outro objeto qualquer se encontra fora do alcance de sua mão, Andrei corre para mim e diz: “Vovô, o pau”. Quando lhe dou, estende-se no chão e procura alcançar sozinho o objeto. Suas tentativas ainda são muito imperfeitas do ponto de vista operacional, e fracassam com frequência, empurrando o ob-

(PRESTES, 2012, p. 224). Neste trabalho, traduz-se como: situação de ensino-aprendizagem, revelando a relação dialética existente entre o processo de internalização da cultura e sua expressão por parte dos sujeitos do processo educativo escolar (criança, professor e cultura).

jeto ainda mais para o fundo. Após várias tentativas, implora-me: Vovô, você! Isso significa que eu lhe recupere a bola. Juntos os dois, agarrando ambos o pau, alcançamos o objeto (ELKONIN, 2009, p. 218).

Mais uma vez, o adulto surge como sujeito que, por meio da atividade conjunta, transmite à criança, através de seus atos, a importância social dos objetos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia desses pequenos seres humanos.

As crianças evoluem ao perceberem os significados das coisas. A atividade passa a ter uma vertente de brincadeira em que a criança atribui diferentes usos aos objetos. Eis que surgem os brinquedos substitutivos. “Um mesmo objeto substitui, nos jogos de crianças pequenas, os objetos mais díspares” (ELKONIN, 2009, p. 225).

Ainda nesse nível, o processo corrente direciona a uma forma de brincar em que a criança dá nomes aos objetos e representa neles as ações dos adultos, ou de pessoas mais experientes. Aqui é perceptível o faz-de-conta, que se configura, ainda, na manipulação dos objetos. Com base no desenvolvimento das atividades posteriores, a criança tem possibilidade de desenvolver uma nova forma de brincar, o faz-de-conta, atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar (VIGOTSKI, 2008).

Nos estágios de desenvolvimento humano passados é notável um ciclo de desenvolvimento que impulsiona e gera novas necessidades nas crianças; contudo, sua efetivação só acontecerá se elas vivenciarem, desde pequenininhas, situações de interação com os objetos (coisas) e com os adultos.

Para Elkonin (2009), no brincar das crianças pré-escolares existem duas características fundamentais, os papéis e os argumentos. Estes servem de termômetro para verificar o desenvolvimento das crianças. Mas, para isso, deve-se levar em consideração as condições objetivas da vida de cada uma. Para o autor, os papéis assumidos e o argumento do brincar tendem a se desenvolver de forma que a criança consiga, ao interpretar os papéis, perceber o outro e suas peculiaridades, diferenciando-o ou associando-o a si.

Com a evolução dessa percepção, o argumento da brincadeira, ou seja, a obediência à realização de determinadas ações para representar um papel, tem mais rigor. As regras sociais se fazem mais explícitas. A criança começa a diferenciar o que é de si e o que é do outro nessa representação. Assim,

Surgem regras internas não escritas, mas obrigatórias, provenientes do papel e da situação lúdica. Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as inter-relações histriônicas⁵ das crianças, os sentidos atribuídos aos brin-

⁵ Refere-se à atuação teatral ou dramática da criança ao assumir um papel social.

quedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento (ELKONIN, 2009, p. 243).

O faz-de-conta, portanto, possibilita situações de ensino-aprendizagem que desenvolvem novas necessidades na criança, tais como: a percepção de si, o desenvolvimento do pensamento abstrato, o ato de seguir regras internas, provenientes do meio externo (controle da vontade) para desempenhar melhor um papel. Dessa maneira, no desenvolvimento dessas qualidades humanas a relação com o outro é essencial para que, nas próximas etapas do desenvolvimento, a criança atue como ser crítico, com autonomia e respeito (não submissão) às regras culturalmente estabelecidas, percebendo a si, ao outro e os diferentes papéis sociais.

Para Elkonin (2009), a essência da brincadeira consiste nas relações sociais, e seu desenvolvimento possui fases relacionadas aos tipos de interações que as crianças estabelecem com os objetos e pessoas. No quadro abaixo, são apresentados quatro possíveis níveis de desenvolvimento do brincar. Estes podem ser agrupados em duas fases fundamentais. A primeira (3 a 5 anos) corresponde ao primeiro e segundo níveis, os quais tem em comum o conteúdo: ações objetais, de orientação social. E a segunda (5 a 7 anos) corresponde ao terceiro e quarto níveis, cujo conteúdo da brincadeira reflete as relações sociais reais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade.

Estes níveis de desenvolvimento propostos por Elkonin (2009) podem ou não ocorrer nas respectivas etapas, a depender das relações estabelecidas no meio social e das motivações geradas no interior da criança para atingir o nível da representação criativa das relações humanas. O conteúdo da brincadeira pode se desenvolver das relações objetais às relações sociais antes dos cinco anos, assim como pode tardar. As experiências vivenciadas pelas crianças são condicionantes desse desenvolvimento.

Quadro 1 – Fases e níveis de desenvolvimento da brincadeira segundo Elkonin (2009)

FASES	PRIMEIRA FASE: (3 A 5 ANOS)		SEGUNDA FASE: (5 A 7 ANOS)	
NÍVEIS	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO
CONTEÚDO	Ações com objetos dirigidas ao companheiro da brincadeira	Ações com objetos evidenciando a correspondência da ação lúdica com a ação real	Interpretação do papel e execução das ações dele provenientes; Relações com outros participantes	Execução de ações relacionadas com a atitude adotada por outras crianças, outros papéis
PAPÉIS	Existem em realidade; Determinados pelo caráter das ações	Denominados pelas crianças; Repartem-se funções; O papel determina as ações a serem executadas	Delineados, destacados e mencionados pelas crianças antes do início da brincadeira; Determinam e direcionam o comportamento	Claramente definidos; Funções histriônicas das crianças se relacionam; Fala teatral entre os papéis assumidos pelas crianças

(Continuação)

FASES	PRIMEIRA FASE: (3 A 5 ANOS)		SEGUNDA FASE: (5 A 7 ANOS)	
NÍVEIS	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO
AÇÕES	Monótonas; operações repetitivas	Determinadas pela lógica da vida real; Ampliam-se e sequenciam-se	Determinadas pelo papel assumido; Apresentam-se de formas variadas; Aparece a fala teatral dirigida ao companheiro da brincadeira	Reconstituição da lógica real; múltiplas e refletem a variedade da realidade do que é representado; Regras destacadas da vida real; Ações dirigidas para os diversos personagens da brincadeira
LÓGICA DAS AÇÕES	Infringidas com facilidade; Sem protesto por parte da criança	Alteração da continuidade das ações não é aceita, mas tampouco se protesta ou se dá motivos à rejeição	A infração é alvo de protestos; Destaca-se a regra de conduta das ações realizadas	A infração é repelida, motivada pela realidade existente e, principalmente, pela indicação da racionalidade das regras

Fonte: Psicologia do jogo (ELKONIN, 2009, p. 295-301).

Sendo a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais objeto deste estudo, busca-se compreender mais profundamente seu processo. Para tanto, a seguir, dá-se ênfase as suas características fundamentais a partir dos estudos de Vigotski (2008; 2009; 2010), Elkonin (2009) e Leontiev (2006), bem como de pesquisadores da área que têm suas ideias como pressupostos.

2.3 BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Vigotski (1996) afirma que a natureza da personalidade humana é social. A base da personalidade humana, portanto, se constitui como um conjunto de “relações de ordem social, transferidas para o interior da personalidade” (p. 228 – traduziu-se).

A natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais transferidas para o interior e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura. A interiorização das relações sociais externas existentes entre as pessoas é a base da formação da personalidade (VIGOTSKI, 1996, p. 228 – traduziu-se).

Então, o ser humano é a “personalidade social, o conjunto das relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000c, p. 33). Existe, segundo esse teórico, uma “passagem das formas sociais das relações entre as pessoas (plano intersíquico) para as formas individuais da atividade psíquica (plano intrapsíquico) (p. 41)”, a isso dá-se o nome de interiorização/internalização.

A personalidade é, portanto, resultado do processo de desenvolvimento social da criança. Processo este “complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e

retrocessos, crises e saltos qualitativos” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 32). Nesse ponto de vista, a personalidade humana não é algo pronto e estático. Ela se desenvolve a partir das vivências das pessoas, quando elas superam sua condição biológica dada (em si), tomando para si, por meio das significações, o que está posto (para os outros) na cultura.

Tomar para si, internalizar a cultura por meio dos outros, é encontrar as significações do mundo, é tornar-se cultural, é ser “uma unidade social definida, membro de um grupo social definido” (VIGOTSKI, 2000c, p. 32). Assim, “a personalidade torna para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (Idem, p.24).

O outro e as formas de sociabilidade filogeneticamente estabelecidas são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano individual, como uma unidade particular, irrepetível, de um complexo de relações sociais historicamente fundadas.

Tanto o ser particular quanto as mais variadas relações com os outros atuam na formação da personalidade dos indivíduos, pois, tudo o que é interno foi externo um dia (VIGOTSKI, 2000c, p. 24). Essas internalizações são expressadas para os outros que podem tomar para si o que for apresentado na relação social estabelecida.

Aos que acompanham o processo educativo das pessoas, tais como: pais e professores, cabe perceber de que forma as situações vivenciadas pelas crianças no meio estão sendo interiorizadas e expressadas por elas para, se necessário, intervir intencionalmente nessa formação.

A melhor forma de acompanhar o processo de formação social da personalidade humana da criança é criar meios que possibilitem sua expressão, uma vez que o processo de internalização, isto é, da criança tornar seu aquilo que é social, envolve dialeticamente a internalização e a externalização dos significados vivenciados em sua realidade social (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 31).

Segundo Teixeira e Barca (2017), o objetivo da teoria de Vigotski é o desenvolvimento social da personalidade. Portanto, o objetivo da educação infantil é promover esse desenvolvimento numa escola que disponibilize às crianças o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, por meio da organização de vivências que estimulem a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação entre elas. Resumidamente, para que a criança se desenvolva de forma socialmente positiva, ela precisa assumir um lugar no planejamento, na organização dos espaços, tempos, precisa ser reconhecida como sujeito participante do seu processo de desenvolvimento.

A autora (2017) se refere ao desenvolvimento da personalidade como um processo dialético em que tanto o meio quanto as particularidades da criança – aquilo que nela foi

internalizado ao longo de sua história - exercem influência sobre sua formação. Desse modo, o lugar que a criança ocupa nas diferentes relações sociais que estabelece, subsidiará a base de seu desenvolvimento, por meio da combinação daquilo que vivencia no meio, com aquilo que compõe a personalidade atual de cada criança particular.

Vigotski (2010a) atribui alguns significados ao termo vivência: 1. “É um dos elementos que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente das crianças” (p. 683); 2. É compreendida como a relação da criança e o meio, a “forma como ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (p. 686); É, ainda:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga aquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são representadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010a, p. 686).

O meio influencia o desenvolvimento da criança através do que ela vivencia nele, mas não de forma absoluta. A criança é parte da relação social, estabelece uma relação com seu entorno e seu entorno com ela, através da vivência e na atividade da própria criança.

“A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um outro momento da realidade” (VIGOTSKI, 1996b, p. 383 – traduziu-se). Minayo (2012) se refere à vivência como algo único e dependente da personalidade de cada indivíduo, “uma reflexão pessoal sobre a experiência” (p. 622). Para ela, apesar de as pessoas presenciarem um fato, uma experiência de forma conjunta, cada uma vivenciará o momento de forma diferente. Portanto, a vivência é um processo interno combinado àquilo que acontece no campo externo.

Na pré-escola, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é percebida como a atividade que possibilita maior desenvolvimento da criança. No brincar estão presentes as assimilações que ela faz do meio social, suas regras, os significados dos objetos, os conteúdos e temas do que vivenciam no cotidiano. Na brincadeira está presente a relação das crianças com os objetos e as relações estabelecidas entre as pessoas. Dessas relações, a segunda é típica da brincadeira de faz-de-conta de papéis. Assim, a base da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais “não é o objeto, nem o seu uso, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos” (ELKONIN, 2009, p. 34, grifos do autor).

Há, dessa forma, uma explícita relação entre o desenvolvimento da personalidade infantil e a atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar, pois, na brincadeira, a criança tem possibilidade de expressar aquilo que foi internalizado das relações estabelecidas entre as pessoas do seu convívio social.

As relações sociais que internalizadas desenvolvem a personalidade são percebidas na forma como as crianças brincam. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, portanto, é a forma da criança expressar o quê, do meio, tem lhe afetado e como ela atua diante disso.

Na brincadeira, as falas, as ações diante dos parceiros, os papéis assumidos são uma amostra do que elas têm percebido das relações sociais. Seus conteúdos e temas surgem da realidade vivida pela criança, ainda que representados por meio da imaginação.

Elkonin (2009) define que os conteúdos das brincadeiras advêm das relações homem-homem. Já os temas destas podem variar conforme a configuração concreta da realidade na qual acontecem. Logo, as condições econômicas, sociais, históricas, enfim, as possibilidades de vida, definem as temáticas das brincadeiras em que as crianças assumem papéis.

O conteúdo do papel assumido na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, ou seja, as formas de execução, as ações com os objetos e pessoas dependem do conhecimento que a criança tem da realidade circundante. A exemplo, uma criança ao assumir o papel de um médico sem sequer ter ido a uma consulta não consegue levar a brincadeira adiante (perceber a função social dos objetos e estabelecer relações com os pacientes, enfermeiras). Outra que tenha essa experiência de diferentes maneiras terá mais conteúdo para o brincar de papéis, podendo desenvolvê-lo.

Os temas também possuem relações intrínsecas com as experiências e o conhecimento das crianças. Na Amazônia, por exemplo, brincar de Çairé⁶ (tema) tem conteúdos que somente as crianças que conhecerem os objetos e as relações estabelecidas entre eles e as pessoas poderão expressá-los na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Com este tema, poderiam surgir vários papéis, tais como: Saraipora, capitão, padres, rainha do artesanato, rainha do lago verde.

Para representar determinado papel numa situação imaginária há envolvimento da criança com as regras sociais. Na brincadeira, o papel assumido possui argumento, ou seja, conduta social a ser seguida para melhor representá-lo. Essa conduta é regida pelas regras do contexto percebidas pela criança.

⁶ Celebração cultural (religiosa- ladainhas, rezas; profana- danças típicas e disputa dos botos tucuxí e cor de rosa) que ocorre na Vila de Alter-do-Chão em Santarém-PA.

A escola da infância, segundo meio educativo da criança, é o ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade do ser humano. É no contato com os outros, com os parceiros de contextos e vivências diferentes, que as crianças internalizam a convivência em sociedade, colaborando com os demais, levando em conta os interesses e as opiniões dos outros. Ao longo de toda a infância pré-escolar, as atividades da criança tornam-se mais complexas e requerem percepção, mentalidade, memória e controle de sua conduta (MUKHINA, 1995). Ainda segundo Mukhina (1995, p. 190), “é o adulto quem exerce a principal influência sobre a personalidade da criança”, como modelo de assimilação das regras de conduta social. Dois fatores são indispensáveis no desenvolvimento da personalidade infantil: a compreensão do mundo e das relações nele estabelecidas, em especial no que concerne ao lugar ocupado pela criança nessas relações; e o desenvolvimento dos sentimentos e das vontades, de forma a estabilizar a conduta de acordo com as influências do meio externo, como as regras sociais, o respeito aos direitos dos demais e a percepção do que socialmente é considerado bom ou mau.

É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas de tornar-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência). Esse processo é mediado pelas situações que a criança vivencia, por isso podemos afirmar que a personalidade de cada um resulta de sua biografia: das suas condições de vida e educação, das atividades que desenvolve, das aprendizagens que empreende e do desenvolvimento do seu psiquismo, como destacam Vigotski (1929/2000) e Sève (1979) (BISSOLI, 2014, p. 590).

Ao entrar na escola a criança participa de uma *sociedade infantil* (MUKHINA, 1995, p. 192 – grifos da autora). Nesse contexto, existem dois grandes influenciadores do desenvolvimento da sua personalidade: o grupo de coetâneos e a opinião pública. Ambos atuam como mediadores entre o que a criança deseja fazer e o que o meio exige dela. Isso permite que os indivíduos aprendam a conter suas vontades para atender as necessidades de seus parceiros ou da maioria das pessoas, e aprendam a expor suas opiniões, podendo tornar-se comunicativos/reprimidos, populares/impopulares, a depender do processo educativo e do empenho do professor em regular e equilibrar esse desenvolvimento.

Bissoli (2014) percebe a escola da infância como espaço de qualificação e propulsão das qualidades humanas, promotora do desenvolvimento amplo das crianças pequenas através de atividades intencionais que visem “o aprimoramento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil” (p. 595). Baseada nos estudos de Leontiev, afirma que a *personalidade* é uma formação complexa do psiquismo humano, constituída

de “distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo” (p. 589).

A brincadeira de faz-de-conta é a melhor forma de promover o aprimoramento dessas qualidades humanas na pré-escola, ao brincar a criança pode desenvolver capacidades psíquicas como: o domínio da conduta, o controle de suas vontades em submissão às regras existentes na brincadeira e, com isso, constituir-se como um ser singular, complexo e único no meio em que vive. “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). A criança brinca por sentir a necessidade ou vontade, motivada por satisfazer-se. Mas suas ações e operações realizadas na atividade revelam as regras vividas e internalizadas da realidade a qual pertencem.

O jogo não educa a criança apenas através do argumento e do papel que representa. Nas relações reais que surgem em torno do jogo, nas discussões sobre o conteúdo do jogo, na distribuição dos papéis etc., a criança aprende a respeitar realmente os interesses do companheiro e a cooperar no empreendimento comum (MUKHINA, 1995, p. 196).

Isso é evidenciado no processo de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta. A forma de a criança lidar com a não realização dos desejos difere o brincar da primeira infância (0 a 3 anos – crianças pequenininhas) do brincar na pré-escola (4 a 5 anos – crianças pequenas). A priori, o brincar está relacionado à realização da satisfação de necessidades, movido por impulsos, em que os sentimentos e as vontades são mais importantes que a submissão às regras sociais, ou seja,

Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate os pés, ou conforma-se em não pegar mais o objeto. Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

No período pré-escolar, surgem novas necessidades a serem realizadas. As crianças, diante da impossibilidade de efetivação desses anseios, utilizam-se da imaginação para saciá-los, ainda que seja de forma ilusória. Na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, por exemplo, “uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante” (LEONTIEV, 2006, p. 125). Diante dessa necessidade e de sua impossibilidade de consumação, decorrente de suas limitações físicas, entre outras, o faz-de-conta é a forma pela qual a criança realiza essa vontade.

A esse respeito, Vigotski (2008) explica que,

Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. [...]. A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2008, p.33).

A brincadeira é atividade que atende as necessidades infantis e permite a criança desenvolver suas capacidades psíquicas superiores, tipicamente humanas. A memória e a imaginação são duas delas e tendem a se desenvolver na idade pré-escolar, à medida que a criança passa a realizar de forma ilusória e imaginária os seus desejos irrealizáveis. A segunda está diretamente relacionada à capacidade dos seres humanos de criar. Desde pequenas as pessoas podem desenvolver essa capacidade, pois “o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado às obras dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Do verbo criar, entende-se por criação: ato ou efeito de criar; dar origem, produzir, inventar, imaginar; estabelecer, fundar, instituir; obra, produção; descobrimento literário, científico (BORBA, 2002; BUENO, 1982; FERREIRA, 2004). Contudo, o ato de criar não se faz presente apenas em grandes obras patenteadas ou nas inovações tecnológicas, pois se desenvolve em meio às experiências do ser humano. Desse modo, quanto maior a experiência dos indivíduos, maior sua capacidade de imaginação e criação.

Para Vigotski (2009), a atividade criadora do homem é aquela em que se cria algo novo e está relacionada à capacidade combinatória do ser humano que, por meio da imaginação, consegue projetar elementos futuros a partir das experiências que tivera. Essas experiências, portanto, não são meramente reproduzidas, devido à plasticidade do cérebro humano.

Nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Com base nisso, considera-se que o ser humano possui duas especificidades: a capacidade reprodutiva e a capacidade combinatória ou criadora. Sem a segunda, a atividade humana de criação seria impossível. As pessoas se adaptariam ao meio e qualquer mudança drástica na natureza poderia pô-las em risco. “Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Assim, com a

capacidade criadora, as pessoas usufruem das criações precedentes e conseguem modificar o meio conforme suas próprias necessidades.

Vigotski (2009) explica que a base da capacidade criadora é a imaginação, sem a qual seria impossível a criação artística, científica e técnica. Dessa maneira, a cultura, ou seja, tudo o que compõe a humanidade, é “produto da imaginação e da criação humana” (p.14) e os objetos produzidos ao longo da história são a própria “*imaginação cristalizada*” (VIGOTSKI, 2009, p. 15, grifos do autor). Explicita, também, que desde a mais tenra infância há manifestações dessa capacidade criadora. A brincadeira, atividade socialmente desenvolvida, é a forma mais evidente dela:

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 16-17).

Não se pode desconsiderar que nessas brincadeiras existe caráter reprodutivo, imitativo. Contudo, na brincadeira, as crianças mais que reproduzem, elas reelaboram criativamente suas vivências. Isso ocorre porque “uma peculiaridade da imaginação infantil é o fato de que a fantasia da criança ainda não é diferenciada da sua memória” (VIGOTSKI, 2010, p. 207), de tal modo que a imaginação infantil se relaciona com a realidade, com as experiências da criança e é evidenciada na sua atividade.

Nesse caso, a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Uma das funções da imaginação é combinar, “organizar formas de comportamento jamais encontradas na experiência do homem”, enquanto à memória cabe conservar, “organizar a experiência para formas que mais ou menos repetem o que já houve antes” (VIGOTSKI, 2010, p.203). Contudo, a criança não consegue reproduzir e organizar com exatidão as experiências vividas, compartimentalizando o que é da memória ou da imaginação, porque ambas estão relacionadas. Também há envolvimento emocional na reprodução das experiências da criança, que busca satisfazer suas vontades através da brincadeira, da fábula e da mentira, relacionando criativamente os elementos da experiência vivida ao que imagina.

“Cada período da infância possui sua forma característica de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). E, a brincadeira de faz-de-conta é percebida como tal, pois, é no período pré-escolar que surge a função psíquica superior que embasa os processos criativos dos seres humanos: a imaginação. A atividade criadora infantil, portanto, ocorre de forma dialética, estabelecendo uma relação entre a imaginação e a realidade.

Vigotski (2009) indicou quatro principais formas dessa relação:

1. “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (p. 20), ou seja, a imaginação é construída a partir da realidade, da combinação de elementos provenientes dela.

2. É uma relação complexa “entre o produto da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (p. 23). Os elementos da realidade, quando modificados e reelaborados, tornam-se produtos da imaginação. Nessa relação a experiência alheia ou social é fundamental. Para exemplificar, na atualidade, a representação de fenômenos históricos ou artísticos do passado pode ser conhecida, apreciada, ouvida, porque alguém os descreveu, pintou (materializou de alguma forma), ou seja, o produto da imaginação de alguém, embasado numa realidade vivenciada em determinado tempo histórico ou condição cultural, pode fazer parte do campo de experiências de outras pessoas, noutra tempo histórico, com ajuda da imaginação, por meio da experiência indireta (narração, descrição, contemplação).

3. De caráter emocional, manifesta-se de duas maneiras: os sentimentos influem na imaginação e são encarnados em imagens que correspondem a esse sentimento. As expressões do medo de algo sobrenatural, por exemplo: palidez, tremor, secura na garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mostram que “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” (p. 26). Outro exemplo dessa materialidade é que os sentimentos estão ligados a representações: na arte, culturalmente, as cores são como signos emocionais (azul-claro: frio, tranquilidade; vermelho: quente, rebelião; preta: desgraça, luto; branca: alegria). De outra maneira, assim como os sentimentos exercem influência sobre a imaginação, ela também influi no sentimento. As obras de arte, a exemplo, “criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação forte em nós” (p. 28).

4. “A construção da fantasia pode ser algo totalmente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente” (p. 29). Ao se materializar, encarnar, cristalizar, ao transformar-se em algum objeto, passa a existir e exercer influência no mundo, tanto no âmbito técnico como na própria consciência, na subjetividade humana. Essa concretude da imaginação se embasa em elementos da realidade, os quais são combinados e reelaborados de modo complexo. Tanto os mate-

riais de ação prática do homem sobre a natureza quanto as obras de arte são exemplos dessa última forma de relação entre imaginação e realidade.

“Vigotski entende que imaginação e realidade formam um todo dialético. A imaginação ampara-se nas experiências vividas pelo sujeito ou em experiências por ele ‘empresadas’ de outrem e o resultado, o algo novo que emerge é a atividade criadora.” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 6).

Considera-se, portanto, que no período pré-escolar a criança precisa exercer sua liberdade de expressão, bem como disponibilizar de um espaço educativo diversificado, organizado que possibilite o enriquecimento das experiências das crianças na cultura, pois a brincadeira de faz-de-conta é a atividade que mais promove o desenvolvimento da capacidade criadora da criança, uma vez que ela combina elementos reais e imaginários e reconstrói significados junto aos seus parceiros.

Para Vigotski (2010), por meio da brincadeira, de modo geral, a criança é conduzida à elaboração de determinadas habilidades e hábitos sociais. O autor divide o brincar em três grupos: *brincadeiras com objetos* (chocalhos, lançar e apanhar objetos) nas quais a criança desenvolve a capacidade de olhar, ouvir, apanhar, afastar, deslocar-se, orientar-se, imitar; *brincadeiras construtivas* (trabalho com materiais), que desenvolvem a precisão, correção e organização dos movimentos; e *brincadeiras convencionais* (formas superiores de comportamento), que contribuem com o desenvolvimento da sagacidade, engenho, ação conjunta e combinada.

Esse terceiro grupo, para Vigotski (2010, p.122), representa “uma espécie de escola superior da brincadeira”, relacionando-se à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, pois esta é a atividade que mais possibilita o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. “Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança, um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais”.

Para que se compreenda o processo de reflexão da criança, em especial no que concerne à capacidade simbólica do pensamento, destaca-se a importância da linguagem no desenvolvimento desta e de outras capacidades psíquicas superiores. Vigotski (1994) explica que inicialmente a linguagem surge como uma forma de comunicação da criança com as pessoas com as quais convive. Com o passar do tempo, desenvolve-se nela a fala interior que organiza seu pensamento, tornando-se uma função mental, internalizada do meio pela criança.

Larrosa (2002), apesar de não aderir à teoria desenvolvida por Vigotski, fez importantes considerações sobre a linguagem e sobre as experiências dos indivíduos, situando o ser humano enquanto uma espécie que se difere das demais pela capacidade de se organizar,

operar, sistematizar através das palavras, revelando quão importante é a língua para que se desenvolvam demais capacidades humanas, dentre elas o pensamento abstrato e a função simbólica da consciência. Sendo característica do humano, o meio pelo qual se nomeia e se dá sentido às coisas, a palavra coloca os indivíduos mediante uma das maiores dificuldades da atualidade: pensar sobre si, sobre os fatos, sobre o que lhes passa ou lhes acontece. E como se pensa? Com palavras! Essas que permitem ao ser humano parar e refletir enquanto mecanismos de subjetivação.

Segundo Vigotski (2008), uma das tarefas tremendamente difíceis para a criança pequena é separar a ideia (significado da palavra) do objeto. A linguagem em sua forma de palavra ou fala, na criança muito pequena, está presa ao sentido real das coisas. Somente com o desenvolvimento da capacidade simbólica da consciência, da imaginação, a criança consegue alcançar um nível de transição em que o objeto deixa de definir o sentido, para que o sentido defina o objeto. A brincadeira é a mola propulsora para que isso aconteça. “Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A brincadeira de faz-de-conta, dessa forma, configura-se em reelaboração criativa das relações do ser humano, movida pela necessidade de a criança encontrar seu espaço no “mundo adulto”, de conhecer os instrumentos e as relações sociais.

A seguir, são destacados três conceitos advindos dos estudos de Leontiev (2006a): atividade, ação e operação, revelando a importância do surgimento de necessidades de desenvolvimento na criança, bem como o desenvolvimento dialético da brincadeira de faz-de-conta.

2.4 ATIVIDADE, AÇÃO, OPERAÇÃO – O SENTIDO DE BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os conceitos de atividade, ação e operação apresentados estão embasados nas ideias de Leontiev (2006a). Antes de mencioná-los, algumas considerações históricas serão delineadas.

Este teórico fez parte de um grupo de estudos de jovens psicólogos, dirigido por Vigotski, no final dos anos vinte, no Laboratório Psicológico da Academia de Educação Comunista. Em 1931, devido ao contexto político da época, alguns membros do grupo foram transferidos a Jarkov e o grupo foi desfeito (VIGOTSKI, 1996c, p 366 – traduziu-se).

Contudo, existem muitas versões e não há um consenso sobre a relação de Vigotski e Leontiev após o rompimento da chamada troika (Vigotski, Leontiev e Luria), também desfeita devido ao distanciamento pelas transferências dos componentes do grupo para outras cidades.

Veer e Valsiner (1991/2014) consideram que não houve a troika: “a ideia dos três mosqueteiros heroicos é, portanto, uma reconstrução romântica promovida por Leontiev e Luria” (p. 204). Afirma, inclusive, que “Leontiev distanciou-se das ideias de Vigotski em um obituário escrito em 1934” (p. 188-189), em que enfatizou que os processos de mediação se baseiam em atividades materiais e sociais e renomeou a teoria histórico-cultural de “teoria histórico-social”.

Em contraponto, Tunes e Prestes (2009), com base em artigos escritos por descendentes de Leontiev em que foram publicadas cartas de Leontiev a Vigotski, examinam a relação entre os teóricos e demonstram como os descendentes de Leontiev, especificamente seu neto Dimitri Leontiev, concebem essa relação.

Para as autoras (2009), existe um mito em relação à oposição científica e pessoal entre Vigotski e Leontiev. Mito, porque, segundo elas, “não existe quaisquer provas, claras ou veladas, de que houve inimizade ou competição” (p. 291) entre ambos. E, no campo teórico, “ainda hoje não há uma opinião única sobre até que ponto há continuidade entre as teorias de Vigotski e Leontiev” (p. 292). Enfatiza, todavia, que tanto Leontiev, quanto Luria percebiam o enfoque da atividade como um desenvolvimento natural das ideias de Vigotski.

Ao analisar a carta de Leontiev a Vigotski, Tunes e Prestes (2009) consideram que não havia contraposição da parte de Leontiev à Vigotski e, “não há na carta uma palavra sequer que indique que tivesse qualquer outra alternativa”. Por muitas vezes Leontiev reprovou-se por distanciar-se de seus princípios e revelou-se como “grande partidário de Vigotski” (p. 298).

Nas palavras do neto de Leontiev, em entrevista realizada pelas autoras: “A teoria da atividade não tem qualquer contradição com as ideias de Vigotski” (p. 311).

Ainda, segundo as autoras (2009), o problema que preocupava Leontiev era a personalidade, “não como um objeto das influências formativas, mas como um sujeito ativo e responsável pelo próprio desenvolvimento” (p. 299). Essa afirmativa permite que esta pesquisa considere alguns dos conceitos elaborados por Leontiev como essenciais para a compreensão de como novas necessidades de desenvolvimento surgem nas crianças. Percebe-se, também, que Leontiev, assim como Vigotski considera o meio e os indivíduos particulares como autores dialeticamente relacionados no processo de desenvolvimento da personalidade.

Busca-se, nessa sessão, apresentar alguns conceitos que subsidiam a compreensão do desenvolvimento da atividade guia/principal do desenvolvimento infantil, suas motivações e as mudanças que podem ocorrer na transição de uma atividade à outra.

As condições histórico-sociais são determinantes para compreender o desenvolvimento da psique infantil. A idade não é o ponto de partida nesse desenvolvimento, uma vez que as possibilidades da vida humana, em geral, são eixos desse processo. Dessa forma, o desenvolvimento só se efetiva quando a criança toma para si os saberes culturais, combinando fatores biológicos (capacidades físicas) com fatores sociais (possibilidades).

O sentido de brincar de faz-de-conta na pré-escola é explicado pelo fato de que essa atividade é como um propulsor que possibilita o movimento, o desenvolvimento da criança. É a atividade principal, ou guia, da criança pequena.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Dentro da atividade principal da criança estão as ações, que se diferem porque, respectivamente, uma se fundamenta enquanto motivo e processo dirigido a um mesmo fim, enquanto na outra, motivo e objetivo do processo não convergem. O objetivo está na atividade da qual a ação faz parte.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006a, p. 68).

Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte (LEONTIEV, 2006a, p. 69).

Apesar dessa ambiguidade, uma faz parte do processo da outra, em que as ações fazem surgir novas possibilidades de atividade. Isso ocorre quando o motivo que levou à realização de uma atividade dá lugar ao objetivo (alvo) da ação. A criança brinca por brincar, no entanto, nas ações realizadas na brincadeira, constituem objetivos que não são os mesmos que motivaram a brincadeira. Logo, o que era ação pode se transformar em nova atividade, pelo surgimento de novas necessidades, novos motivos (LEONTIEV, 2006a).

As ações são realizadas por operações, estas são entendidas como conteúdo de um ato, podendo se efetivar de diferentes modos.

Por operações entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 2006a, p. 74).

Eis a importância de um ambiente organizado, que disponha de diferentes objetos culturais: as condições que são apresentadas às crianças são determinantes para que operem de diversas maneiras e ampliem os conteúdos do brincar.

A observação desses três aspectos da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais revela que “a situação imaginária nasce da discrepância entre a operação e a ação” (LEONTIEV, 2006, p. 127). Ou seja, a criança sente a necessidade de executar ações e operações que nem sempre são condizentes com sua realidade física. Surge, então, a situação lúdica imaginária da atividade, que possibilita a reprodução criativa das atividades dos mais experientes na execução da atividade principal da criança.

Pode-se discernir, com essa explanação, que na brincadeira a criança instiga seu desenvolvimento a fim de alcançar níveis ainda maiores. Logo, elas têm contato com experiências além de sua zona de desenvolvimento iminente⁷.

Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais [...], a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária (LEONTIEV, 2006, p. 127).

O brincar tem caráter livre. Isto se explica pelo fato de que os motivos que levam a criança a realizar determinada atividade não necessitam ser apresentados como um produto. A relevância dessa atividade consiste no processo. Brincar de faz-de-conta, além de ser uma atividade em si (a criança brinca porque sente a necessidade de brincar), é a forma pela qual ela representa criativamente o ser humano e suas relações.

A liberdade, embora ilusória por incluir regras de conduta, se refere ao fato de a criança escolher os temas, papéis e objetos da brincadeira. Essa característica da atividade guia do desenvolvimento infantil precisa ser melhor compreendida no processo educativo, especialmente pelo professor, pois a liberdade da criança não é sinônimo de práticas pedagógicas sem intencionalidade. O enriquecimento dos contextos educativos, a disposição dos objetos e a problematização da brincadeira fazem parte das atividades mediadoras do professor de educação infantil para que o brincar se desenvolva.

⁷ O termo iminente, usado em substituição ao termo proximal, será utilizado ao longo deste trabalho conforme as traduções de Prestes (2010).

2.5 MEDIAÇÃO E LIBERDADE NO BRINCAR

Smith (2006), ao tratar da ideia do brincar livre, observa que, nos séculos XVIII e XIX, as brincadeiras não tinham valor educativo, em especial nas escolas de educação infantil da Europa Ocidental. Essa visão decorria da concepção de que os “infantes” deveriam ser doutrinados por cometerem maus atos. No entanto, esta ideia foi perdendo espaço a partir dos estudos de educadores que concebiam a criança como naturalmente boa, tais como: Comenius, Rousseau, Owen, Pestalozzi, Froebel e Montessori.

Para a pedagogia “tradicional” a natureza é originalmente corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. A pedagogia “nova” ou “moderna”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade (KRAMER, 1991, p. 22).

Somente no século XX, passou-se a dar valor às formas de brincar espontâneas. Contudo, confundiu-se o brincar espontâneo com práticas em que o professor, adulto, ou pessoa mais experiente, não eram componentes do processo educativo, sendo vistos como meros observadores e facilitadores da aprendizagem. Bastava que os objetos estivessem disponíveis para que as crianças os explorassem e se desenvolvessem.

Com os estudos de Vigotski (1994), que reflete sobre aprendizagem e desenvolvimento considerando as interações com a produção histórica e cultural da humanidade, o papel do adulto assumiu novo patamar, passando a ter fundamental relevância no processo educativo humanizador, pela interação ativa do adulto com a criança. Este já não é facilitador, mas deve planejar e possibilitar atividades instigantes, desafiadoras, motivadoras, despertando a necessidade do desenvolvimento, a partir das vivências das crianças.

Para isso, a compreensão do que Vigotski (1994) chama de desenvolvimento proximal (iminente) pode ajudar a entender o papel do adulto no processo de mediação, respeitando também a liberdade da criança. Em algumas traduções teóricas, a zona de desenvolvimento proximal é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1994, p. 97).

Contudo, este trabalho optará pela definição de Prestes (2010), estudiosa que traduziu as obras de Vigotski diretamente do russo para o português. Segundo a autora (2010), algumas traduções do espanhol para a língua portuguesa apresentam palavras com sentido divergente das ideias do teórico, dentre as quais destacam-se: zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal converte-se, nas traduções de Prestes (2010), em zona de desenvolvimento iminente, considerando que o desenvolvimento só se efetivará mediante as possibilidades. Não é, portanto, algo tangível a todos de maneira uniforme. As condições objetivas para o desenvolvimento são determinantes.

Com esse argumento, o nível de desenvolvimento potencial é posto em questão:

Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos de **zona de desenvolvimento iminente**, a que tivemos acesso, ao **nível potencial de desenvolvimento**. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de **nível potencial**, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas da atividade-guia (PRESTES, 2010, p. 174, grifos da autora).

Para Prestes (2010), Vigotski assinala que o conhecimento, estando na zona de desenvolvimento iminente, é prócio a se converter em saber real, se postas as possibilidades ao desenvolvimento. Este ciclo dinâmico (saber real – desenvolvimento iminente – campo de possibilidades) se torna possível, considerando as capacidades e limitações das crianças e suas condições objetivas de vida, por meio de atividades instigantes e motivadoras.

Com base nesses conceitos, a compreensão do papel do professor sobre mediação e liberdade pedagógica é de fundamental importância, pois:

o educador jamais pode ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, tampouco o *facilitador*, posto que ele mesmo é um dos polos da relação a ser mediada: professor-aluno, ensino-aprendizagem, mediato-imediato. O educador, portanto, é sujeito do processo de ensino e aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois polos da relação, ou seja, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar aos estudantes). (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424, grifos das autoras).

Abrantes e Martins (2007) afirmam que através da educação formal os indivíduos podem apreender teorias permeadas de conceitos, que sirvam de instrumentos do pensamento para relacioná-los com a realidade. A escola é o meio educativo formal de promoção do desenvolvimento, e os professores, sujeitos que planejam as atividades mediadoras desse meio,

precisam ter consciência que pela educação é possível superar o imediatismo, para instigar novas necessidades de desenvolvimento nas crianças.

Na pré-escola, por exemplo, uma das possibilidades desse desenvolvimento é a brincadeira de faz-de-conta, a qual, segundo Vigotski (1994), permite o contato da criança com situações além de sua zona de desenvolvimento iminente. A criança, na brincadeira de faz-de-conta, pensa sobre a realidade e criativamente a reflete em suas ações. Supera suas limitações físicas ao utilizar os objetos culturalmente produzidos pela humanidade para tornar a atividade possível.

Partindo da ideia de que a cultura e a história são bens universais de todo o ser humano, independente de classe, tamanho e idade, estas são fundamentais no contexto educativo. Os professores, na elaboração das atividades mediadoras, precisam ter essa concepção, relacionando o sujeito (pessoas) ao objeto (realidade). Abrantes e Martins (2007) consideram que o sujeito é ser humano (histórico, social, coletivo) e o objeto é a realidade com contradições materiais e históricas a que esse sujeito é submetido. Logo, o conhecimento advém da relação destes, na atividade de pensar sobre a realidade. Explanam, também, que o pensamento empírico, “forma primária de pensamento”, “leva ao conhecimento imediato da realidade” e que o pensamento teórico “apreende o objeto e suas relações internas e leis que regem o seu movimento, compreensíveis por meio de elaborações racionais dos dados dispostos pelo conhecimento empírico” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 316-317).

O conhecimento, o pensar sobre a realidade, portanto, não se atém ao imediato, ao pragmático, às aparências. Para transcendê-los, o sujeito necessita compreender a essência, as condições históricas, a gênese, a filosofia e a ciência, ou seja, os aspectos determinantes do objeto, tomando consciência de suas possibilidades e limitações para, com esses saberes, intervir na prática social, transformando-a.

Compreender a realidade (objeto), pensá-la, nesse sentido, direciona a uma tensão entre teoria e prática, uma vez que:

As teorias, por exemplo, se desenvolvem no sentido de explicar a realidade, mas a realidade, em seu movimento, impõe desafios à teoria, apontando demandas que ela ainda não necessariamente possa contemplar, ou seja, a relação teoria – prática supõe tensões e movimentos contínuos (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 320).

Portanto, desde a mais tenra idade, as crianças precisam ter contato com os bens culturais da humanidade, conhecendo sua realidade imediata, sem se aprisionar a ela. O professor é essencial nesse processo e precisa ter essa concepção para mudar a realidade das crianças, através de um ensino que permita, inove e crie necessidades.

Duarte (2006) trata da mediação como essencial ao gênero humano, por estabelecer relações entre os homens, a natureza e a sociedade cultural, no qual o indivíduo, progressivamente, apropria-se da natureza pela atividade social.

Pelo fato das relações entre o gênero humano e a natureza serem mediatizadas por ações que não satisfazem necessidades biológicas e por objetos (os instrumentos) que também não satisfazem diretamente as necessidades dos indivíduos, forma-se na atividade social uma tendência à expansão tanto da amplitude dos fenômenos naturais incorporados à dinâmica sociocultural como também das relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e com suas próprias atividades e seus próprios produtos. A mediação torna-se um fenômeno essencial ao gênero humano (DUARTE, 2006, p. 612).

No que se refere à liberdade, Kishimoto (2000) expõe que a brincadeira necessita ser realizada em si. Usar o brincar para expor assuntos, com fins utilitaristas, para sistematizar determinado saber, desfoca a sua real contribuição no desenvolvimento, pois o motivo pelo qual a atividade se realizaria pode não condizer com o que motivaria a criança a brincar. Como afirma Leontiev (2006, p. 126), “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”.

Saviani e Duarte (2010) refletem sobre a formação humana, analisando o homem enquanto ser de determinado tempo histórico no aspecto pessoal e intelectual. Dimensiona-o pela capacidade de decidir, rejeitar ou transformar a realidade. É, então, ser livre, do gênero humano, é um sujeito que pode transcender sua individualidade, capaz de posicionar-se numa perspectiva universal. Definem tais pontos como legitimidades da educação, pois, através da relação do educando-educador, na interação entre os seres humanos, que a educação é fundamental à atividade humana. A criança, como parte do gênero humano, é esse ser livre, capaz, que sabe opinar. Ouvi-las, perceber o que querem, o que rejeitam, deve fazer parte do processo educativo, para que sua particularidade seja desenvolvida a partir das interações com o meio social.

O indivíduo pode ser concebido de dois modos: ser particular, englobado pela unicidade e irrepitibilidade, em que o Eu, para além das necessidades biológicas humanas, faz das necessidades sociais suas próprias necessidades; ser genérico, embora carregado de motivos particulares, em si, este expressa a substância humana, posicionando o indivíduo num eixo de integração com a humanidade, intrínseca na comunidade que este faz parte (HELLER, 2004, p. 20-21). O movimento submissão/sobreposição entre os dois modos mostra a forte presença de um jogo ético, em que os desejos individuais se curvam diante da moral, quando o ser particular, motivado pelo genérico, decide deixar de lado seu egoísmo. O ser genérico,

por sua vez, não alcança a supremacia, pois o ser particular não se desvincula totalmente do indivíduo.

Desse modo, cabe à moral vetar, inibir e converter em motivação interior suas determinações. Esse caráter moral, se observado, está presente nas atividades das crianças, e uma atitude de respeito, não de imposição, é fundamental. Nas crianças pequenas este jogo ético é explícito, pela necessidade de realizar suas vontades particulares e pela inserção delas no cotidiano, repleto de estruturas morais prontas. Eis a necessidade de dar-lhes liberdade, em busca do desenvolvimento da percepção de si e das relações que estabelecem no mundo.

Assim, o brincar livre se refere à liberdade dada à criança, pela capacidade que tem de decidir e apresentar sua compreensão acerca da realidade, de ter momentos em que possa realizar sua atividade guia (brincadeira de faz-de-conta/pré-escolar), sem imposições. Isso não quer dizer que o professor agirá como mero expectador, pois seu papel consiste em compreender o que a criança consegue fazer sozinha e problematizar aquilo que ela ainda não consegue realizar de forma independente, elaborando atividades mediadoras com tempo e espaço de qualidade que possibilitem o desenvolvimento de novos saberes reais.

3 A PESQUISA E VIGOTSKI

A pesquisa explicativa sobre as contribuições da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na constituição da personalidade das crianças da pré-escola embasa-se na perspectiva de Vigotski e colaboradores e se caracteriza como estudo experimental, realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Santarém, PA.

Considerando a complexidade dos estudos de Vigotski acerca do método, buscou-se embasamento, apenas, em alguns de seus princípios metodológicos, tais como: conhecer o processo em que o objeto se desenvolve, compreender a essência do objeto, fugindo das aparências, e perceber o objeto em meio as suas relações, no seu contexto.

Para Vigotski (2000b), o método de pesquisa deve ser adequado ao objeto que se estuda, conferindo liberdade e criatividade ao pesquisador em sua elaboração. A busca pelo método adequado é uma das tarefas de maior importância para a investigação. O autor estudou o método de investigação em psicologia, constatando que a análise dos processos psíquicos rudimentares e superiores ocorrem de forma dialética, de modo que não podem ser explicados de maneira naturalista, pois os seres humanos modificam-se pelo meio e o modificam continuamente. O desenvolvimento biológico humano é submetido ao desenvolvimento social, no processo de internalização da cultura presente nos objetos e pessoas.

Vigotski (2000b, p.53) critica a psicologia experimental da época, afirmando que seu princípio (E-R / estímulo-reação) seria incapaz de explicar os processos psíquicos superiores, sendo estes o “calcanhar de Aquiles” da psicologia experimental que estudara. Ao considerar o experimento na psicologia como forma de excitar, estimular a conduta ou a vivência de um modo ou de outro para estudar, investigar, descrever, comparar a resposta a um estímulo dado, ou seja, a reação ao estímulo, percebeu que o conceito de experimento, nesta perspectiva, consiste em provocar artificialmente o fenômeno que se estuda, variando as condições do meio no qual acontece, modificando-o de acordo com os objetivos perseguidos.

Contudo, o esquema E-R não pode ser aplicado ao estudo da conduta humana, como fizera a psicologia experimental de seu tempo, pois, diferentemente dos animais “o homem actúa a su vez de rechazo sobre la naturaleza, la transforma y crea nuevas condiciones de existência” (F. ENGELS, p. 196, apud. VIGOTSKI, 2000b, p. 61). No centro do desenvolvimento humano, há um “salto dialético que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a reação” (p. 62 – traduziu-se). Dessa forma, o ser humano, diferentemente dos animais, não reage a um estímulo como ser passivo, ele reflete sobre suas experiências. Por-

tanto, de forma ativa, o ser humano filtra a influência do meio sobre si, ao mesmo tempo em que o meio o influencia psiquicamente, correspondendo a estímulos variados e complexos.

A questão do método, portanto, não desvincula a formação psíquica do indivíduo das questões sociogenéticas (signos, história, cultura). Assim, o estudo de um fenômeno convergente ao desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas precisa considerar as diferentes relações estabelecidas no meio para, então, perceber como estas se convertem em funções psicológicas nos sujeitos.

Dois fatores fundamentais para o método, nos estudos de Vigotski (2000b), são a história e a cultura. Estudar um fenômeno historicamente significa estudá-lo em movimento, o que é exigência do método dialético. Quando uma investigação se embasa no processo do desenvolvimento de algum fenômeno em todas as fases e mudanças, desde seu surgimento ao desaparecimento, isso implica em conhecer sua essência.

Leontiev (2006a), ao explicitar o conceito de atividade, ação e operação, mostrou que as atividades do ser humano se desenvolvem de forma dinâmica, não estáticas. Hora subordinam-se à outra ou se convertem em algo mais complexo. As operações transformam-se em ações, ações transformam-se em atividade, atividades transformam-se em ações.

Quanto ao aspecto cultural, para Elkonin (2009), estudioso dos fundamentos teóricos de Vigotski, “a essência do jogo estriba-se em refletir as relações sociais entre as pessoas, assim como a de que o conteúdo do jogo se desenvolve, desenvolvimento este que possui determinadas fases” (p. 302). Percebe-se com isso o caráter social da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais: seu desenvolvimento está diretamente ligado às relações estabelecidas com o meio, com a cultura presente nos objetos e nas diferentes relações sociais.

O objeto desta pesquisa foi, portanto, estudado em seu processo, em consideração ao aspecto de movimentação dialética do desenvolvimento e, com base nesses desígnios metodológicos, justifica-se, a seguir, o método desta pesquisa.

Esta pesquisa pode ser classificada como explicativa, uma vez que tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Centra-se na essência (reflexão com base teórica sobre os fenômenos e suas implicações dinâmico-causais), no processo de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta e não nas aparências constatadas. Dessa maneira, compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola requer conhecimento aprofundado do objeto e da realidade em que se insere, incluindo todos os fatores envolvidos (espaço, tempo, materiais disponíveis, papel do professor).

Inspirando-se em algumas ideias metodológicas de Vigotski, provenientes do materialismo histórico-dialético, que considera as contradições, o movimento e as permanentes transformações no meio social como a própria lógica de ser e estar no mundo, exigindo dos sujeitos que dele fazem parte a capacidade de dinamizar a relação que há entre a emancipação e alienação, conforme as possibilidades que lhes são apresentadas, buscou-se compreender e intervir na realidade estudada no intuito de explicar os fenômenos implícitos em cada situação de brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

O *locus* da pesquisa foi uma turma pré-escolar de uma instituição pública de educação infantil. A escolha justifica-se pelo fato de as brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais serem típicas nas idades de quatro a cinco anos, especificamente, se dada as condições materiais para que ocorram. Além disso, relaciona-se os critérios do *locus* com a escolha da professora participante da pesquisa. Como se descreve a seguir.

Os critérios que direcionaram a escolha da professora foram: *ser concursada*, que tivesse passado pela fase de estabilização da carreira docente e compusesse o quadro de profissionais da instituição; com *formação universitária em pedagogia*, curso que oferece conhecimentos específicos para quem atua com crianças pequenas; ter concluído o curso de *especialização em docência na educação infantil*, ofertado em 2015 para professores da rede pública de Santarém, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (o curso apresentou em sua grade curricular estudos sobre a brincadeira, especificamente na disciplina Brinquedos e Brincadeiras no Cotidiano da Educação Infantil, com aporte teórico nos estudos de Vigotski); e que se encontrasse na *fase da diversificação*⁸ da carreira docente, apresentando disponibilidade e interesse de participar dos estudos formativos propostos pela pesquisa. Com este perfil, supunha-se que seria maior a possibilidade de encontrar práticas educativas que valorizassem o brincar na educação infantil.

Um dos maiores desafios da imersão em campo desta pesquisa foi a dificuldade em encontrar professoras da pré-escola com o perfil almejado, que poderiam ir de encontro às práticas pragmáticas e mecanicistas – ensino de letras e números de forma descontextualizada; contenção dos corpos das crianças para realização de atividades centradas na professora; falta de liberdade, tempo e espaço para as brincadeiras – de forma a permitir momentos destinados às brincadeiras livres, reconhecendo a importância destas para o desenvolvimento das crianças.

⁸ Huberman (2000) investigou o ciclo de vida profissional dos professores, destacando que a carreira é um processo e pode acontecer de forma diferente para cada indivíduo. Descreveu algumas fases: *A entrada na carreira*; *a estabilização*; *a diversificação*; *o pôr-se em questão*; *a serenidade e distanciamento afetivo*; *conservantismo e lamentações* e *o desinvestimento*. Na fase da diversificação o professor busca alternativas para não cair na rotina e manter o entusiasmo pela profissão

Os **participantes** da pesquisa foram crianças de quatro anos de idade – turma de pré-escolar e sua professora.

O levantamento do estado da arte comprova que a aproximação do ensino fundamental tem incentivado práticas educativas escolarizantes, com o uso de exercícios escritos, o ensino das letras e números de maneira tradicional e descontextualizada (LIMA; RODRIGUES, 2016; MACÊDO, 2014; SANTOS, 2014; SILVA, 2013). Por isso, considerou-se adequado para este estudo a observação das crianças de quatro anos, uma vez que as probabilidades da presença das brincadeiras em turmas de crianças menores eram mais consistentes. Partiu-se da hipótese de que as crianças de quatro anos têm mais liberdade, disponibilizando de momentos para as brincadeiras, ainda que houvesse a possibilidade de encontrar práticas escolarizadas.

A pesquisa foi dividida em duas fases: *o período exploratório* e o de *intervenção/observação*. Teve como instrumentos de produção de dados as observações participantes e não participantes, bem como os questionários aplicados com as famílias das crianças. As formas de registro desses dados foram subsidiadas pelo diário de campo, vídeos e fotografias. Seus passos serão descritos a seguir.

No período exploratório, foram feitas cinco *observações*, realizadas no turno matutino, com duração de quatro horas cada (desde o horário de entrada ao horário de saída das crianças). Teve como intuito compreender a realidade estudada: como as crianças brincavam de faz-de-conta; qual o papel da professora nesses momentos; se a liberdade e autonomia das crianças ao brincarem eram respeitadas e como era o ambiente da escola em termos de espaços, objetos e instrumentos para as brincadeiras.

Nessa fase da pesquisa, foi realizada observação não participante dos aspectos gerais da instituição e da prática pedagógica. A priori, esse tipo de observação se estenderia às brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, todavia foi necessária a participação da pesquisadora em alguns momentos, com perguntas pontuais, de modo a compreender melhor o brincar das crianças, tais como: Do que você está brincando? O que está fazendo? sempre com cuidado para que a atividade não fosse destruída. “É natural que o pesquisador pergunte que função desempenham em tal jogo o papel e a situação lúdica”. (ELKONIN, 2009, p. 245).

Elkonin (2009), ao estudar o brincar de papéis sociais, aponta que alguns cuidados devem ser tomados, pois a intervenção ativa do adulto no andamento da brincadeira pode destruí-la com facilidade. Com base nisso, sugere o estudo prolongado dessa atividade, acompanhamento do desenvolvimento do brincar, cuja possibilidade de encontrar o nível de transição entre o brincar temático, ligado às ações objetivas (ex.: casinha; trem; hospital), e o protagoni-

zado, em que o desempenho do papel social assumido pela criança é mais importante (ex.: mãe, filha, manobrista, cobrador, médico, enfermeira), se torna possível se as intervenções forem feitas corretamente.

O período exploratório foi fundamental para verificar aspectos gerais do contexto e caracterizá-lo. Além disso, foi importante no sentido de perceber a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto no que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, o que demandou uma intervenção.

No final desse período foi aplicado questionário aos pais/responsáveis das crianças, organizado com questões abertas e fechadas, para “coletar informações da realidade” (CHAER et al, 2011, p. 260), de modo a caracterizar o contexto cultural familiar das crianças. Dentre as vantagens de aplicação de questionários, destaca-se a capacidade de atingir um grande número de pessoas. Os dados dos questionários serviram de instrumento de análise para a compreensão de como as crianças representam as situações sociais vivenciadas no âmbito familiar ao brincarem de faz-de-conta de papéis sociais, ou seja, para relacionar os papéis assumidos pelas crianças aos papéis sociais das pessoas mais próximas delas.

Os questionários foram encaminhados aos responsáveis de todas as crianças da turma. Dos 18 entregues, 17 foram preenchidos. Alguns pais responderam as questões com a ajuda da pesquisadora, outros preferiram levar para casa e entregar no dia seguinte. Apenas um não retornou, pois a criança esteve ausente das atividades escolares por um longo período e regressou à UMEI somente ao final da pesquisa. Com o número excessivo de faltas dessa criança no período das observações, considerou-se desnecessária a aplicação do questionário, uma vez que havia poucos registros de episódios com sua participação.

A intervenção teve como objetivo desenvolver o plano de formação⁹ (APÊNDICE A) sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais com a professora da turma participante, visando aprimorar seus conhecimentos sobre o tema para que pudesse melhor compreender o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil, especialmente na constituição da personalidade da criança, bem como sua ação nesse processo. Para tanto, além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais poderia ser desenvolvida com a tur-

⁹ Essa formação foi objeto de estudo de uma pesquisa de iniciação científica de uma estudante do curso de Pedagogia da UFOPA, bolsista PIBIC/FAPESPA (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018). O trabalho teve como objetivo compreender de que forma a formação continuada interfere na concepção da professora da pré-escola sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Foram feitas três entrevistas semiestruturadas (antes, durante e após da formação) e observações da prática docente da professora da turma participante. A acadêmica atuou como colaboradora dessa pesquisa, uma vez que interagiu com as crianças em alguns dos episódios relatados.

ma. A atividade de formação ocorreu de forma coletiva, com as outras professoras¹⁰ da instituição, como forma de colaborar com a escola.

Para contribuir político-pedagogicamente com a Unidade Municipal de Educação Infantil no embate à escolarização que impede o desenvolvimento das brincadeiras livres na educação infantil e percebendo o interesse do corpo docente e da gestão pelo plano de formação apresentado às professoras em reunião para falar sobre a pesquisa, o material para a formação foi disponibilizado a todas as professoras (seis), à gestora, à pedagoga e à secretária.

Contudo, somente as professoras da manhã participaram de todos os encontros formativos, todos em horário de trabalho. Nesses momentos, uma equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) foi convidada a desenvolver um Projeto de Artes com as crianças, ficando responsáveis por elas nos momentos em que as docentes estavam na formação¹¹. Para cada encontro foram destinadas duas horas, uma vez por semana. Dois destes encontros, coincidindo com a *formação pedagógica* que já ocorreria na instituição, foram de quatro horas. Ao todo, a formação durou 22 horas, em nove encontros. A formação das professoras do período vespertino ficou sob responsabilidade da gestora, exceto nos dias destinados à formação pedagógica.

As formações partiram da compreensão de que a ação da professora nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais inclui: ampliação do repertório de conteúdos e temas das brincadeiras de faz-de-conta (organização do espaço, leitura e contação de histórias, visitas a locais desconhecidos); enriquecimento dos contextos nos quais ocorrem (disponibilização de brinquedos diversos e materiais diversificados, inclusive que retratem a cultura local, como cuias, peneiras, sementes); problematização das brincadeiras de faz-de-conta quando necessário (intervenções ocasionais que promovam questionamentos e reflexões).

O contexto do brincar das crianças da turma investigada foi modificado, com inserção de brinquedos que aludissem a papéis sociais, especialmente de argumento doméstico e profissional, e de objetos de conteúdo particular, ou seja, da realidade circundante imediata da criança (tipiti, peneira, cuias, peconha)¹². A compra dos materiais para a formação das professoras e o enriquecimento do contexto educativo foi financiada pela Fundação Amazônia de

¹⁰ Apesar de terem participado da formação, as demais professoras não são participantes da pesquisa.

¹¹ É importante esclarecer que as participantes do GEPEI que desenvolveram o projeto com as crianças foram previamente à instituição para conhecê-las e, só após o período de adaptação, assumiram a turma e escolheram, junto com as crianças, o tema do projeto.

¹² **Tipiti:** Objeto feito de palha utilizado artesanalmente para secar as raízes da mandioca/macaxeira, funciona como uma prensa ou espremedor no processo de separação da massa do líquido extraído das raízes. A partir dessa separação é produzida a farinha de mandioca, a goma ou fécula, o tucupí e farinha de tapioca; **Peneira:** Objeto de palha utilizado na produção do açai, da farinha etc. **Cuias:** Objeto artesanal, confeccionado com a casca do fruto – arredondado - da cuieira, utilizado tradicionalmente para tomar tacacá, açai e, em algumas comunidades ribeirinhas, serve como um pequeno balde para pegar água dos rios e tomar banho. **Peconha:** Laço de corda, de tecido ou fibra, utilizado nos pés dos trepadores das palmeiras de açai para apoiar a subida rumo à colheita dos frutos.

Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), doados à UMEI ao final da pesquisa. (APÊNDICE B). Na aquisição desses materiais, foram levadas em consideração as recomendações de Kishimoto (2010, p. 2):

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos – brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professores e pais.

A inserção dos brinquedos criou uma situação laboratorial, por “colocar a criança em condições especiais” (VIGOTSKI, 2010, p. 439) para atingir os objetivos da pesquisa. Contudo, estudos experimentais que criam esse tipo de situação tem como defeito o artificialismo, tanto por colocar os sujeitos em condições que se distanciam da realidade do contexto estudado, como, também, por deixar que o sujeito se sinta incumbido de mostrar resultados positivos ao pesquisador. Em contraponto, dentre as vantagens dos estudos experimentais laboratoriais, destaca-se a capacidade de ele possibilitar mudanças no comportamento das pessoas investigadas.

Diante disso, se por um lado a inserção dos brinquedos criou uma situação que não corresponde à realidade (poucos brinquedos e livros; espaço e tempo para o brincar não eram estruturados), por outro, essa realidade precisa ser enfrentada e as crianças das escolas da infância podem, num plano ideal, possuir uma variedade de objetos e possibilidades de desenvolvimento. Para minimizar as desvantagens desse tipo de pesquisa, foi considerado o que Vigotski (2010) diz sobre os estudos experimentais, que estes precisam se aproximar mais da realidade, da natureza social dos sujeitos participantes da pesquisa. Esses sujeitos precisam sentir-se, apesar da situação experimental, como se estivessem em atividades normais e não podem se sentir “o tempo todo sob a vigilância do olho do experimentador” (p. 443). Assim, considerou-se o período exploratório e o período de observações como fatores fundamentais para a socialização da pesquisadora com as crianças, para garantir a “naturalidade” das observações.

Durante a intervenção foram realizadas observações das brincadeiras das crianças, no intuito de perceber as repercussões de tais atividades na constituição da personalidade infantil. Ao mesmo tempo, tudo o que se observava era levado para discussão nos momentos de formação, para dirimir dúvidas e refletir sobre as formas de intervenção mais apropriadas.

No que concerne à observação, essa passou a ser integralmente **participante**, de modo que “o observador deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado. Nesse

caso, ele se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno em questão” (GODOY, 1995, p. 27).

Foram realizadas duas observações semanais (de quatro horas cada), correspondendo a dezoito manhãs de produção de dados. Optou-se pela observação de todo o horário da manhã porque haveria a possibilidade de a brincadeira ocorrer em outros momentos da rotina que não naquele planejado para tal. Os dias da semana foram selecionados pela pesquisadora junto à professora. Primava pelos dias em que as crianças iriam ao parque e pelos dias em que a ação mediadora (enriquecimento do conteúdo do brincar) ocorreria intencionalmente, com tempo e espaço organizado pela professora. No planejamento dos demais dias, a professora destinava momentos livres para a brincadeira.

Esses critérios foram selecionados para a observação em função da constatação, na fase anterior da pesquisa, de que o parque era o local em que as brincadeiras de faz-de-conta mais aconteciam; também as ações mediadoras da professora, antes e durante o brincar, fomentaram o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, por isso a importância de observá-las/registrar-las do início ao final da manhã.

As observações seguiram o seguinte roteiro, que subsidiou as análises primárias¹³ dos dados produzidos:

Quadro 2- Roteiro de observação e registro em vídeo

DESCRIÇÃO	Ação mediadora da professora – o que a professora planejou para que a brincadeira de faz-de-conta acontecesse; como interveio na atividade
	Tema da brincadeira de faz-de-conta de papéis – definido pelas crianças e interpretado com base nos papéis assumidos por elas.
	Participantes – crianças, professora, pesquisadora.
	Conteúdo da brincadeira: ações, operações com objetos e interações entre os participantes.
EXPLICAÇÃO	Brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais - identificar as funções psíquicas superiores envolvidas nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças; refletir sobre o desenvolvimento da personalidade a partir da relação das crianças com o conteúdo da brincadeira.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Durante as observações, num mesmo instante, as crianças brincavam em diferentes lugares e com diversos grupos. Portanto, alguns critérios foram definidos para nortear os registros: 1. Papéis determinados pelas crianças ou papéis implícitos nas ações com os objetos; 2. Ações lúdicas imaginárias (fala teatral, gestos, uso social ou substitutivo dos objetos)

¹³ Organização reflexiva teórica dos dados, no intuito de descrever e explicar minuciosamente os episódios sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais registrados ao longo da pesquisa.

de acordo com os papéis assumidos pelas crianças; 3. Reelaboração criativa das situações sociais vivenciadas pelas crianças. 4. Relação das ações das crianças com os papéis sociais dos contextos caracterizados na pesquisa; 5. Ações e falas durante o brincar que expressassem a intervenção (enriquecimento, problematização) da professora no conteúdo da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais; 6. Grupos com maior número de participantes; 7. Brincadeira de faz-de-conta realizada pelas crianças em paralelo à outra atividade proposta pela professora. A presença de três ou mais destes critérios no brincar das crianças direcionava os registros. O momento de interrupção das filmagens foi definido quando se considerava que o tema da brincadeira tivesse terminado ou quando surgiam episódios mais interessantes para a pesquisa.

Os dados da pesquisa foram registrados por *diário de campo*, *fotografias* e *vídeos*, para posterior reflexão e sistematização, realizadas diariamente, ao longo do processo, conforme as visitas à escola. O “registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (NETO, 2001, p. 63). As fotografias e vídeos, além de visualmente descritivos, possibilitaram a retomada de cenas e episódios não perceptíveis a quem realizara a observação. Os registros, capturando os episódios com as ações, falas e operações dos participantes da pesquisa, contribuíram sobremaneira com a análise.

Quanto ao diário de campo:

é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. (NETO, 2001, p. 63-64)

A análise final se realizou após a ordenação e categorização dos dados, mediante o agrupamento e reflexão das análises primárias (Quadro 2), realizadas ao longo da pesquisa, norteadas pelas ideias dos teóricos que fundamentam este estudo.

Os vídeos foram transcritos (áudio, gestos, interações) com atenção aos itens previstos no roteiro de observação. Além disso, as reflexões consideraram as anotações do diário de campo sobre os episódios registrados. Fundamenta-se no *método genético-experimental*, estratégia que visa “esclarecer as possibilidades e condições de transição de um nível de atuação no jogo para outro” (ELKONIN, 2009, p. 241). Esse método foi empregado em pesquisas

ligadas à escola de Vigotski e os relatos de algumas delas condizem com a *análise microgenética*: “forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos [...], resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p. 9). A análise microgenética norteou a pesquisa, visando não apenas descrever os episódios, mas explicá-los com base no processo em que ocorreram (interações, cultura, contexto).

Foram registrados, aproximadamente, 200 episódios. Seus títulos foram definidos conforme os temas das brincadeiras (nominados pelas crianças ou pela pesquisadora). Os participantes, a ação mediadora da professora e o conteúdo da brincadeira formaram a base das considerações explicativas de cada categoria, bem como sobre as funções psíquicas superiores presentes em cada registro. As categorias e os episódios foram selecionados conforme os objetivos pretendidos na pesquisa, levando em consideração a maior presença dos critérios definidos para registro dos episódios.

Assim, os episódios foram selecionados conforme a observação e análise da pesquisadora no que se refere ao estágio de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Para Vigotski (1997, p. 373),

a análise não se contrapõe basicamente à indução, mas está perto dela: é sua forma superior, que desmente seu sentido (a interação). Apoia-se na indução e a guia. A análise é a que apresenta as questões; a que constitui a base de todo experimento: todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente. Por isso, o correto seria denominar a análise de método experimental. Na verdade, quando realizo um experimento, estudo A, B, C..., isto é, uma série de fenômenos concretos, e distribuo as conclusões atribuindo-as a diversos grupos: a todas as pessoas, às crianças em idade escolar, à atividade etc. A análise é o que oferece o volume de propagação das conclusões, isto é, o fato de destacar em A, B, C, os traços comuns ao grupo em questão. E ainda mais: no experimento observo sempre um sintoma do fenômeno e isto é novamente trabalho da análise. (traduziu-se).

Entende Vigotski (2000b) que uma categoria deve possuir elementos que tenham algo em comum. Ao estudar a atividade mediadora, por exemplo, identificou o signo e a ferramenta como possuidores de função mediadora comum e, por isso, justificou que ambas pertenciam à mesma categoria, como “conceitos subordinados de um conceito mais geral: a atividade mediadora” (p. 93 – traduziu-se). Desse modo, o destaque de A, B, C, dos episódios registrados nesta pesquisa, buscou explicá-los, categorizando-os conforme os componentes da unidade analisada, os papéis (componentes: regras, interações, tema, conteúdo).

O contexto da pesquisa foi categorizado segundo a região, as características da Unidade Municipal de Educação Infantil, a professora, sua turma e a rotina estabelecida e o

contexto familiar que se subdividiu conforme o perfil das famílias, os espaços culturais de convivência familiar com as crianças e quanto às atividades delas nesse meio.

Para verificar a prática pedagógica da professora com relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, os registros foram categorizados da seguinte maneira: brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa; formação continuada sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais; atividades mediadoras da professora durante a formação continuada. Este último item, em que se apresentam os elementos da prática pedagógica que possibilitam o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, através da formação continuada, foi subcategorizado em: planejamento; organização do espaço e do tempo; a observação como caminho de acompanhamento pedagógico.

Para compreender as ressignificações das situações sociais vivenciadas pelas crianças na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, foram produzidas as seguintes categorias, com base nos episódios registrados: papéis sociais, que expressam argumentos do meio familiar/doméstico, do trabalho, da particularidade regional e da literatura; papéis da fauna; papéis animais.

A identificação das funções psíquicas superiores implícitas na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças compõe a análise explicativa de cada episódio mencionado nas categorias.

Sendo o meio elemento chave das análises, é fundamental reconhecer a dialética entre mudá-lo e ser modificado por ele. Isso coube à pesquisa, pois somente com a entrada em campo, com o conhecimento da realidade, os passos da pesquisa puderam ser melhor explicados e sistematizados. Dessa forma, o período exploratório definiu a atuação do pesquisador, e os dados produzidos ao longo da pesquisa evidenciaram as categorias para que os objetivos pretendidos fossem atingidos.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, a coordenadora municipal de educação infantil de Santarém autorizou sua realização no recinto educativo (APÊNCICE C), além disso, a gestora da UMEI assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – TCLE (APÊNCICE F), bem como a professora (APÊNCICE G) e os pais ou responsáveis que aceitaram participar da aplicação dos questionários (APÊNCICE E). Também foi assegurada a participação e utilização das imagens das crianças por meio do termo (APÊNCICE D). Nos termos, foram informados objetivos, métodos e justificativa da pesquisa e assegurado o sigilo absoluto das identidades dos participantes e da instituição, excluindo o caso das crianças cuja utilização das imagens foi autorizada pelos pais ou responsáveis. Os nomes das crianças e da professora foram substituídos por nomes fictícios (personagens de lendas regionais e artistas

santarenos). Todos os pais ou responsáveis autorizaram a participação das crianças na pesquisa e não manifestaram insegurança ou receio quanto à utilização das imagens capturadas.

Além da garantia da privacidade, os participantes tiveram total liberdade de deixar o estudo se assim e quando desejassem.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta sessão tem como objetivo caracterizar o meio no qual as crianças vivem, suas especificidades, possibilidades de acesso cultural e características particulares da região onde habitam. Divide-se em quatro subseções, ambas com o intuito de caracterizar os contextos de vivências das crianças, especialmente, o escolar e o familiar. Primeiramente, são apresentadas a região e Unidade Municipal de Educação Infantil em seus aspectos gerais, refletindo sobre o espaço físico, quadro de profissionais e rotina geral; Apresenta-se, depois, a professora e as características singulares ao seu trabalho com a turma são analisadas: organização do espaço e tempo. Em seguida, é apresentado o contexto familiar como espaço de desenvolvimento infantil e sua relação com a escola e a sociedade: o perfil das famílias das crianças pesquisadas, os espaços culturais de convivência dos familiares com as crianças e as atividades das crianças no contexto familiar. Esses dados são importantes para a percepção de possíveis relações entre as realidades na reprodução criativa dos papéis sociais vivenciados pelas crianças.

4.1. A REGIÃO

Santarém, um dos municípios mais desenvolvidos do Pará, situa-se na Mesorregião do Baixo Amazonas. Sua infraestrutura, apesar de precária (ruas esburacadas, falta de saneamento básico) contribui com o fomento da economia da região, pois possui porto, aeroporto, acessibilidade pela BR 163; sistema viário e rodoviário; transporte público e energia elétrica. Os espaços de convívio social são, em geral: teatros, praças, parques, praias, museus, bibliotecas, comércios, shoppings, feiras. Na área da educação superior, conta com instituições públicas (estadual e federal) e privadas. A educação básica é atendida principalmente pelas redes públicas municipal e estadual e, minoritariamente, por instituições privadas.

São evidentes algumas singularidades da região: condições objetivas materiais e imateriais de cultura (arte: dança, música, artesanato etc.) que precisam ser vivenciadas pelas crianças para seu desenvolvimento integral. Essa particularidade, todavia, não pode se desvencilhar dos saberes historicamente construídos pela humanidade, atingindo um panorama mais extenso da produção cultural. A educação infantil é um espaço potencialmente propício para o desenvolvimento desses conhecimentos.

A revisão bibliográfica (2010-2016) revelou serem poucos os estudos disponíveis em bancos de dados nacionais (CAPES, ANPED, Scielo) que apresentem as vivências e o modo como as crianças da Amazônia compreendem e representam criativamente os papéis

sociais do meio em que vivem. Diante disso, compreende-se que a realidade é fator fundamental de um ensino significativo, que respeite e perceba as diferenças como característica dos seres humanos, vislumbrando a possível superação das desigualdades sociais, mediante a valorização do particular e do global num processo de conflitos e correlação entre eles.

A caracterização do contexto em que as pesquisas de Pinheiro (2016) e Teixeira (2012; 2013) foram realizadas mostram especificidades no brincar das crianças e na interpretação criativa dos papéis sociais. A presença marcante dos rios, da fauna e da flora, a utilização de recursos da natureza para representar objetos no faz-de-conta, as diferentes formas de trabalho exercidas pelos adultos (agricultura, pesca) permeiam a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A pesquisa de Teixeira (2012), que teve como objetivo discutir as formas de mediação dos (as) professores (as) de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia, foi realizada no ano de 2005, em uma escola da Ilha do Combu, no município de Belém – Pará, com 16 crianças (dez meninos e seis meninas), com idades entre três a quatro anos – período de transição da interação com os objetos para as brincadeiras de faz e conta. Nessa pesquisa, destaca-se a utilização de elementos da natureza com significados substitutivos (raízes-peixes, palhas de miriti ou açazeiro-cavalos) na brincadeira de faz-de-conta, em que as crianças atribuem papéis aos objetos ou os utilizam como auxílio para representar papéis sociais (assador de peixes).

Pelas observações das interações entre as crianças e a professora da turma pesquisada durante as brincadeiras de faz-de-conta, documentadas em vídeos, gravador digital e diário de campo, a pesquisadora percebe essa brincadeira como importante meio de as crianças se constituírem como sujeitos participantes de sua cultura. Os resultados apresentam as seguintes interações entre as professoras e crianças: criação das condições para a brincadeira (organização do espaço, tempo, grupos brinquedos e materiais; intervenção direta da professora no processo de construção de significados durante as brincadeiras); observação e solução de conflitos através do diálogo e reflexão dos acontecimentos junto às crianças; utilização da brincadeira como instrumento de ensino de determinado conteúdo disciplinar (a partir da observação das motivações das crianças, utilizando-as, em outro momento que não o da brincadeira de faz-de-conta, para ensinar escrita, leitura e demais saberes).

Outro estudo da mesma autora (TEIXEIRA, 2013), realizado no mesmo *lócus* e período da pesquisa, buscou examinar a relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. Norteadas pela teoria histórico-cultural de Vigotski, concebe a cultura (conjunto das produções humanas, relacionado ao caráter dupla-

mente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana) e a subjetividade (produção psíquica, inseparável dos contextos histórico-culturais) como uma unidade dialética. A autora caracteriza a Amazônia como possuidora de dois espaços culturais: urbano – cidades de médio porte e capitais; e rural – ribeirinhos, chamando a atenção para a variedade de crianças ribeirinhas, caiçaras, das cidades, assentadas, quilombolas e extrativistas. A produção de dados deu-se em dois ambientes: nas casas das crianças participantes da pesquisa, por entrevistas com os responsáveis e observação das crianças no ambiente doméstico; e no cotidiano pedagógico, na turma de educação infantil, com registros em vídeos, áudios e anotações em diário de campo sobre as brincadeiras. Com base na análise microgenética, organizaram-se os dados em episódios distribuídos entre quatro modalidades: significados sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro e sobre a relação eu-outro. Os resultados mostram que a brincadeira possibilita à criança perceber-se e diferenciar-se em determinado contexto social, tomando “consciência cada vez mais abrangente de seus contextos, de si mesma, dos outros e de suas relações com eles, e a participar, de formas cada vez mais diferenciadas do processo de construção da sua subjetividade e da sua cultura” (TEIXEIRA, 2013, p. 13).

Segundo a pesquisadora, há necessidade de realizar estudos que evidenciem as experiências, os saberes e as atividades das crianças da Amazônia. Entre 2010 a 2016 foram raras, em âmbito nacional, as experiências reflexivas que evidenciaram a importância da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e demais Estados da Amazônia, apesar da grande extensão territorial. Esta pesquisa constitui um passo em busca dessa evidenciação.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEI)

A produção dos dados foi realizada numa Unidade Municipal de Educação Infantil da cidade de Santarém-PA. Inaugurada no ano de 1988, atendeu, no momento da pesquisa (2017), 92 crianças de dois, três, quatro e cinco anos de idade, oriundas, em sua maioria, do bairro em que está situada. Possuindo cinco turmas, distribuídas em três salas de atividades conforme as idades das crianças e horário de funcionamento: Maternal I A (2 anos – manhã); Maternal I B (2 anos – tarde); Maternal II (3 anos – integral); Pré-escolar I (4 anos – manhã); Pré-escolar II (5 anos – tarde). Os espaços e os materiais que pertencem a cada um são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3- Espaços e equipamentos da UMEI

ESPAÇOS	EQUIPAMENTOS
Secretaria	Computador, impressora, arquivo, mesas, cadeiras, armário, bebedouro.
Cozinha	Fogão industrial, geladeira, freezers, pia, armário, talheres, copos etc.
Banheiro (adultos)	Pias, chuveiros e vasos.
Banheiro (infantil)	Pias, chuveiros e vasos (adaptados para as crianças).
Parque	Casinha, escorregadores, balanços e gangorra
Área de serviço	Mesa comprida, cadeiras, pias, copos, garrafa térmica.
Maloca	Mesas compridas, bancos compridos (adaptados para as crianças).
Quintal de areia	Trave de futebol, pia e chuveiros.
Horta	Canteiros de cebola, coentro etc.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A UMEI possui árvores frutíferas no quintal e no parque, tais como: ateira, jambaibeiro, aceroleira, muricizeiro e cupuaçuzeiro (Figura 1). As crianças apanhavam e comiam algumas delas quando estavam nesses ambientes.

Ao longo da pesquisa, as folhas, galhos e flores das árvores e demais plantas compunham os elementos das brincadeiras de faz de conta de papéis sociais. A eles foram atribuídos novos significados, tais como: flor do jambaibeiro - farinha, pimenta, camarão; folhas - jambu, peixes, dinheiro; galhos – palito de tomar tacacá.

Figura 1 - Parque e árvores frutíferas. (a) - Cupuaçuzeiro. (b) – Ateira



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

O quintal de areia (Figura 2) era utilizado intencionalmente nas atividades dirigidas como ensaios e atividades motoras amplas e, também, nos momentos das atividades livres. Tanto no período exploratório, quanto ao longo da pesquisa, as crianças tiveram possibilidade de explorar os espaços externos como preferissem. Em dias chuvosos, cujas nuvens

cobriam o sol, as crianças o exploravam com mais frequência, corriam livremente, brincavam com a professora e jogavam futebol.

Figura 2 - Quintal de areia



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A maloca (Figura 3) era o espaço reservado, principalmente, para os momentos das refeições das crianças, mas, também, para atividades de pintura, desenho, colagem, modelagem e brincadeiras diversas. Na maloca e em suas proximidades, embaixo do jambeiro, no decorrer das intervenções, as crianças desenvolveram inúmeros temas de brincadeiras de papéis sociais: casinha, venda de tacacá, carpinteiro, mãe e filha, venda de açaí, casamento, pescaria etc.

Figura 3 – Maloca



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Na horta (Figura 4) continham algumas plantas não comestíveis; legumes e verduras não eram cultivados no local. Ao longo da pesquisa, poucas vezes as crianças exploraram esse espaço. Regaram-na, fazendo de conta, apenas uma vez e motivados pela pesquisadora.

Figura 4 - Horta



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

As pias e chuveiros (Figura 5) eram utilizados nos momentos de higienização (antes do lanche; após as brincadeiras com terra). A água proveniente desse espaço era um recurso natural muito presente nas brincadeiras de faz-de-conta, especialmente aquelas ligadas ao argumento doméstico em que cozinhar, dar banho na boneca, lavar louças, molhar a terra etc. eram ações que precisavam do seu uso. As crianças também utilizavam as pias para lavar os brinquedos antes de guardá-los na sala de atividades.

Figura 5 - Pias e chuveiros do quintal



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

No período da pesquisa, o quadro de profissionais da UMEI possuía 1 gestora, 1 pedagoga, 1 secretária, 6 professoras e 3 vigias. O Quadro 4 demonstra o nível de formação das docentes:

Quadro 4 – Perfil de formação das professoras

TURMA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
Maternal I A (manhã)	Graduada em Pedagogia; Especialista em Docência na Educação Infantil (concur-sada).
Maternal I B (tarde)	Graduada em Letras; Especialista em Psicopedagogia (concur-sada).
Maternal II (manhã)	Magistério; Graduada em Letras; Especialista em Psicopedagogia (concur-sada).
Maternal II (tarde)	Magistério; Graduada em Letras; Especialista em Psicopedagogia (concur-sada).
Pré-escolar I (manhã)	Graduada em Pedagogia; Especialista em Docência na Educação Infantil (concur-sada).
Pré-escolar II (tarde)	Magistério; Graduada em Pedagogia (contratada).

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A UMEI funciona de março a dezembro, no horário das 7h30' às 17h, com uma turma em tempo integral. As crianças que frequentam a escola no turno matutino têm atividades das 7h30' às 11h30' e as do turno vespertino têm atividades das 13h às 17h. A rotina diária das turmas é determinada conforme o planejamento das professoras. Contudo, os horários do lanche foram organizados pela coordenação e gestão para que todos pudessem lanche na maloca.

Segundo informações – Projeto Político Pedagógico (PPP) – fornecidas pela gestora da instituição, além das ações de educação e cuidado para com as crianças, durante o ano letivo são desenvolvidas estratégias para aproximação das famílias com a unidade municipal: cursos de artesanato, atividades culturais, seminários de pais, plantão pedagógico, ciclo de estudo, encontro de formação e reuniões de pais e membros do conselho escolar. Contudo, durante os dias de observações e intervenções na unidade de educação, no primeiro semestre de 2017, foi presenciada, apenas, uma dessas estratégias: a festa junina, em que os pais se envolveram nas vendas de iguarias nas proximidades da instituição no intuito de angariar fundos para compra de mantimentos ou aparelhos que a escola precisasse no decorrer do ano letivo. Apesar da Secretaria Municipal de Educação de Santarém fornecer os materiais básicos para o desenvolvimento das atividades anuais, a comunidade escolar costuma usar a verba do evento para aprimorar o espaço. A reforma do parque é um exemplo desse investimento, segundo as professoras da escola.

Outras atividades culturais desenvolvidas pela unidade, mas não presenciadas pela pesquisadora, aconteceram em datas comemorativas: Páscoa e dia do livro infantil. Apesar de não terem sido percebidas algumas das iniciativas de aproximação escola-família, citadas no

PPP da instituição, constatou-se outros modos dessa relação: rede social institucional, grupos de WhatsApp das turmas, nos quais eram encaminhados informes e fotografias aos responsáveis.

Na turma investigada a maioria dos pais deixavam e buscavam as crianças, o que possibilitava o estreitamento da relação dos responsáveis com a professora e demais envolvidos no processo educativo. Esse fator foi importante na aplicação dos questionários desta pesquisa.

Após a caracterização geral do contexto investigado, a seguir, apresenta-se o perfil da professora participante e a configuração dos espaços e do tempo por ela organizados, conforme observações feitas no período exploratório da pesquisa.

4.3 A PROFESSORA DICA FRAZÃO

A caracterização da professora foi realizada com base em informações prestadas por ela em seu memorial de escolarização, apresentado por ocasião do Trabalho do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da disciplina Análise Crítica da Prática Docente, com o objetivo de descrever sua trajetória escolar e profissional.

Dica Frazão tem 34 anos, é amazonense, filha de uma doméstica (falecida) e um ex mestre de obras, atualmente taxista. É casada e tem dois filhos. Viveu uma infância feliz, brincava bastante “na rua [...] com vizinhos, de brincadeiras tradicionais como bola, taco, pique alto, pique cola, queimada, bandeirinha, de roda, entre outras”.

Sua trajetória escolar inclui estudos na zona urbana e rural, marcada pelo trabalho e por longas caminhadas em ramais para chegar à escola. Foi estudante da Educação de Jovens e Adultos – EJA e conseguiu se formar no magistério em meio às necessidades financeiras, problemas familiares e a perda repentina da mãe. Recém-casada com um pedagogo e “em meio a tantos altos e baixos me formei como professora – magistério –, auxiliava meu marido em trabalhos para sua turma e, às vezes, ia à sala de aula para ajudá-lo na rotina da turma. Essas experiências me conduziam àquela que seria minha profissão”.

Os auxílios na turma do seu esposo foram as primeiras experiências docentes de Dica, no ensino fundamental. Passou a substituir os professores faltosos e logo a chamaram para assumir uma turma numa escolar particular, o que se configurou em sua primeira experiência com a educação infantil. “Em uma turma de jardim 2, viajei em sorrisos e carinhos de pessoas tão pequenas, cheias de vontade de viver”.

Apenas o magistério não seria suficiente para exercer a profissão. Por isso, Dica resolveu investir na formação continuada. Graduou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na modalidade Educação a Distância: “devido à falta de recursos financeiros para pagar uma universidade regular/presencial, esta seria uma saída possível. O valor da mensalidade menor e o material incluso eram uma oportunidade, então, embarquei nessa”.

Participou de colóquios, encontros e debates sobre educação: “esses movimentos me estimularam a alcançar outros patamares. Inscrevi-me no concurso público e [...] fui aprovada; hoje graças a meus esforços e apoio de inúmeras pessoas, estou vivenciando a melhor fase de todas, estou estável no trabalho e fazendo algo que me identifique”.

O choque com a realidade da rede pública foi inevitável: “brinquedos e móveis sucateados, turmas com número excessivo de crianças e salas pequenas. Ainda existiam locais que usavam malocas como sala de aula, incapaz de oferecer mínima qualidade para educação infantil”.

Com o passar do tempo, houve melhorias, ainda que poucas, com respeito aos direitos das crianças e dos professores: “as crianças já são matriculadas com um número razoável para cada professor [...] encaminham estudantes das universidades como bolsistas para auxiliar as turmas de maternais [...] não recebemos mais turmas na maloca”. Além disso, “contamos com alguns suportes pedagógicos: copiadora, computador, livros infantis, mesas e cadeira para o professor (antes não havia), televisores e aparelhos de DVD em cada sala, além de pisos com lajotas, ambiente arborizado e o parquinho”.

Pela necessidade de compreender como “lidar com as crianças” e de como ser professora da educação infantil, desde o momento da chegada (contato inicial: choros, conversas com os pais) ao momento da saída, e frente às exigências de escolarização e contenção dos corpos das crianças, a professora sentiu necessidade de dar continuidade aos estudos: “para atuar em educação infantil com a serenidade, amplitude e a responsabilidade que esta modalidade exige, não basta experiência, é preciso bem mais”. Atualmente, a professora Dica é especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

Certa de que as brincadeiras e interações são os eixos norteadores da primeira etapa da educação básica, Dica acredita que “não se pode deixar que a educação infantil se transforme em quintal do ensino fundamental, onde as crianças fiquem sentadas, ouvindo algo que não faz sentido às suas vidas”. Porém, para ela, há, ainda, muitas dúvidas sobre o papel do professor na educação infantil, em especial no que concerne às brincadeiras: “durante meu convívio com as crianças, me perdi inúmeras vezes quanto a questão do ato de brincar. Afinal,

esta prática faz parte da infância e precisa ser respeitada, mas ecoam muitas dúvidas: Quando, como, quem faz o jogo? Devo está envolvida em todas brincadeiras? Devo premiar minha criança com os brinquedos? Estes devem estar ao alcance das crianças e devem ser manipulados quando quiserem? Como tratar os conteúdos do plano anual usando os brinquedos?”

Apesar das dúvidas, Dica afirma que “o professor precisa ser um adulto brincante, [...] brincando não deixa de levar a sério seu trabalho. Mesmo sentado no chão, não deixa de ser profissional”. A formação continuada promovida por essa pesquisa buscou esclarecer as dúvidas da professora sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e sobre sua ação docente para que a brincadeira aconteça (planejamento, ampliação, enriquecimento e problematização da brincadeira).

4.3.1 A turma da professora Dica

A sala observada (Pré-escolar I) dispõe de mesas, cadeiras, armários, quadro, central de ar, televisão e ventiladores. Os espaços e mobiliários são organizados conforme as atividades desenvolvidas com as crianças. Hora as cadeiras são dispostas em semicírculos, hora são encostadas nas paredes para que as crianças brinquem no centro da sala de atividades.

Figura 6 - Panorama da sala de atividades



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

As paredes azuis são decoradas com cartazes (como está o tempo hoje?; chamada; comportamento; combinados), um quadro no qual são fixadas as pinturas, colagens e desenhos das crianças da turma de Dica e um varal com os nomes das crianças que estudam a tarde, onde também existem fichas com vogais que correspondem, de forma biunívoca, à letra inicial do nome de desenhos diversos.

Durante os dias de observação exploratória foi constatado o uso, somente, da chamada, do quadro de atividades e do cartaz do comportamento pela professora Dica (na descrição da rotina apresenta-se melhor como isso ocorreu). Dos cartazes apresentados dois

estavam inacessíveis às crianças (como está o tempo hoje?; comportamento). A sala, aparentemente, foi organizada de forma coletiva pela professora Dica e pela professora do turno vespertino. Logo, os cartazes foram preparados por elas ou por terceiros, sem contribuição das crianças.

Compreende-se que o lugar que a criança ocupa nas relações das quais participa é um fator essencial para o seu desenvolvimento, então, na elaboração dos espaços e do tempo as crianças precisam ser postas como autoras, pois, “o espaço ensina coisas às crianças, uma vez que as crianças podem estabelecer relações intensas com os objetos que o compõem”. (SILVA, 2017, p.143). Esta autora afirma ainda que:

A maneira como o espaço e o tempo são organizados revela a concepção de criança, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação e o papel do professor que subsidia os fazeres pedagógicos na escola de Educação Infantil (SILVA, 2017, p. 143).

Quanto à organização dos espaços e dos materiais, é importante perceber como eram organizados antes da intervenção (inserção de brinquedos e objetos típicos da região) e como passaram a ser configurados após as formações e o planejamento com a professora da turma. As mudanças ocorridas no contexto, após a intervenção, são consideradas na análise posteriormente. Portanto, essa caracterização prima pela descrição do *locus* tal como encontrado no período exploratório da pesquisa.

Antes da intervenção, os brinquedos das crianças estavam organizados numa caixa de papelão, disposta num canto da sala. Alguns livros de histórias e revistas ficavam em cima do armário e eram entregues às crianças quando solicitavam ou quando a professora incluía a visualização e manuseio dos livros no planejamento. Assim, as crianças direcionavam-se aos objetos ou solicitavam à professora quando não os alcançavam.

Figura 7 - Caixa de brinquedos da turma



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Os brinquedos eram em número insuficiente para a quantidade de crianças: alguns blocos de montar, um boneco quebrado, um cavalinho de pau, um urso de pelúcia. Às vezes, surgiam outros objetos, trazidos de casa pelas crianças ou quando a professora tomava emprestada a caixa de brinquedos de outra turma.

A professora não parecia muito preocupada com a situação, uma vez que, em momento algum, no período exploratório da pesquisa, teceu qualquer comentário sobre esse fato. Não havia enriquecimento do contexto da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais com os instrumentos e ferramentas culturais. A brincadeira de faz-de-conta, bem como os materiais não eram, respectivamente, planejados e organizados intencionalmente pela professora. Apesar disso, a liberdade e autonomia das crianças ao brincarem eram respeitadas, a professora permitia que brincassem quando desejassem. Em alguns momentos, Dica se envolvia nas brincadeiras estabelecendo regras, ainda que de maneira tímida.

No período exploratório, observou-se que, apesar dessa realidade, as crianças utilizavam qualquer objeto que tinha na sala para brincar de faz-de-conta. Na ausência de ferramentas culturais, utilizavam objetos substitutivos para brincar do que sentiam necessidade. Um dos episódios observados exemplifica este fato.

Episódio 1: Brincadeira de comidinha

Participantes: Crianças e a pesquisadora

Ação mediadora da professora: A professora fazia uma atividade de pintura coletiva com a turma. Algumas crianças apresentaram interesse em brincar com os objetos da caixa, distanciando-se da atividade proposta por ela. Dica permitiu que as crianças brincassem, porém tentava chamar a atenção delas para o que estava propondo.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Naiá pegou alguns blocos da caixa, bateu uns nos outros e os movimentou como se estivesse cortando algo.

A pesquisadora observou e fez algumas anotações.

Ao ver a pesquisadora escrevendo, Naiá aproximou-se e perguntou:

– O que você está fazendo aí nesse papel?

A pesquisadora explicou que escrevia algumas coisas para lembrar. Aproveitando a oportunidade de diálogo, perguntou:

– E você, está fazendo o quê?

– Estou fazendo comidinha e ele está lavando a louça. Mas é de mentirinha! Respondeu Naiá sorrindo, apontando para o colega Boitatá que se aproximou e começou a esfregar os blocos.

– Hum. Então você é a cozinheira e ele o lavador de louças? Perguntou a pesquisadora.

– Não, sou a Naiá! Respondeu a menina.

A pesquisadora preferiu calar-se para ver até onde a brincadeira iria. Mais dois meninos se aproximaram de Naiá que estava a brincar.

– Do que está brincando? Perguntaram Jaci e Muiraquitã.

– De comidinha. Respondeu Naiá.

Os meninos se aproximaram, pegaram os blocos e disseram:

– Ah! Então, vou tratar os peixes. Respondeu Jaci, pegando os blocos (peixes) e fazendo movimentos de vai e vem com a mão (faca), como se estivesse ticando peixes.

- E eu vou fazer um bolo bem grandão! Disse Muiraquitã, dirigindo-se aos blocos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O episódio revela que as crianças desenvolveram um brincar temático, com argumento doméstico (lavar, cozinhar) e que as funções psíquicas superiores explicitamente presentes nessa atividade correspondem à imaginação, à função simbólica da consciência e à concentração. Quanto ao nível de desenvolvimento desse brincar, as ações e operações objetais foram, ainda, mais importantes que a representação dos papéis assumidos pelas crianças. Por exemplo: para a menina que se denominou com seu próprio nome, retrucando a afirmativa da pesquisadora, a realização da ação foi feita genuinamente por ela: “denominar-se com seu próprio nome é sintoma de que a criança, além de realizar verdadeiramente uma determinada ação, compreende ser *ela*, precisamente, quem a realiza” (ELKONIN, 2009, p. 227, grifo do autor).

No caso do menino que afirmou que trataria os peixes, ele expressou verbalmente o que iria fazer e representou, no modo como executou suas ações, características da realidade local, desenvolvendo o conteúdo da brincadeira com objetos substitutivos.

As crianças da turma brincavam de faz-de-conta conforme as possibilidades que tinham a sua disposição. Blocos viraram alimentos, peixes, louças; caixas de papelão transformaram-se em carros e barcos; palhas de coqueiro substituíram espadas e varas de pescar. Observa-se que mesmo em ambientes não tão favoráveis, as crianças demonstram potencial criativo, provando suas múltiplas capacidades. Contudo, à escola da infância cabe criar condições educativas para que as crianças desenvolvam suas máximas potencialidades, com tempo de qualidade, planejamento, em um ambiente rico, acolhedor, seguro e instigante.

Para esse estudo, considerando a pouca disponibilidade de brinquedos às crianças no período exploratório, foi essencial a inserção de objetos diversificados (brinquedos temáticos, objetos regionais, elementos da natureza) – como será apresentado adiante –, de modo a criar possibilidades de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta ao nível em que as crianças assumem papéis sociais, pois, inicialmente as crianças precisam de uma variedade de brinquedos de qualidade e objetos em geral, que as instiguem a interpretar papéis, a estabelecerem relações umas com as outras.

Nas etapas iniciais da brincadeira de faz-de-conta, o brinquedo por meio do seu significado social pode influenciar a ação da criança, mas, “nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina” (ELKONIN, 2009, p. 415). Assim, ao longo do desenvolvimento da brincadeira, faz-se necessário colocar em segundo plano o aspecto técnico operacional das ações objetais e

instigar as crianças a desenvolverem o papel e suas relações sociais. Ou seja, elas não podem ficar presas ao campo das operações objetais. Um contexto educativo com exagerada quantidade de brinquedos que prendem as crianças aos objetos e que não suscitam relações entre elas, tende a condicioná-las a um nível de desenvolvimento da brincadeira que já poderiam ter ultrapassado.

Para isso, é fundamental que, progressivamente, os objetos temáticos sejam reduzidos e deem lugar aos objetos que não apresentem uma função social explícita, como, por exemplo, os elementos da natureza (folhas, gravetos, sementes). A introdução desses objetos enriquece a brincadeira e possibilita à criança operar no campo dos significados, desenvolvendo a função simbólica da consciência.

Não foi possível nesta pesquisa, contudo, a progressiva retirada dos objetos para que alcançassem um nível ainda maior de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais (ELKONIN, 2009), o que exigiria um tempo prolongando à investigação.

4.3.2 A rotina da turma de Dica

A rotina é uma forma de potencializar as ações docentes e as situações vivenciadas pelas crianças na escola da infância, por isso, é importante a sua participação na elaboração, para que se compreenda quais suas necessidades, perspectivas e sugestões quanto ao que desejam fazer no contexto escolar.

A organização da rotina exige que seja considerada não somente as demandas da instituição quanto ao seu funcionamento, mas principalmente que se considere a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, é preciso ouvir as demandas não somente dos adultos – professores e demais profissionais da escola – mas das crianças. Quando pensamos as ações educativas com as crianças, as consideramos essenciais no dia a dia escolar, damos a elas a possibilidade de desenvolver a sua autonomia, sua inteligência e personalidade (SILVA, 2017, p. 142).

Essa autora (2017) considera como aspectos relevantes da rotina na educação infantil: 1. A organização do espaço e do tempo, compreendendo o espaço como um fator duplo – limitador ou promotor de experiências, a depender da maneira como o professor o organiza junto às crianças. Nessa organização “o tempo se integra ao espaço e às ações educativas considerando os interesses infantis” (p. 143); 2. A seleção e as propostas de atividades, as quais devem considerar as especificidades das crianças de cada turma e o modo como elas, em determinada idade, se desenvolvem; 3. A seleção e disponibilização de diferentes materiais, que precisam estar ao alcance das crianças, de modo que elas possam ter liberdade de escolher, tocar, manusear quando sentirem necessidade. Esse material pode ser tudo aquilo que expres-

sa a diversidade das coisas construídas pela humanidade bem como objetos naturais (sementes, folhas, terra, pedras etc.). Portanto, o espaço e o tempo na escola da infância contribuem para que novas necessidades de desenvolvimento surjam nas crianças. O modo como o professor os organiza será decisivo nesse desenvolvimento.

Com base nesses pressupostos, analisa-se a seguir, frente às observações do período exploratório, como a professora investigada organizava a rotina da turma:

- **Acolhimento das crianças – 7h30'**

As crianças eram recebidas pelo guarda no portão e, em seguida, eram cumprimentadas pela equipe gestora da unidade de educação que as aguardavam, juntamente com as professoras cujas crianças de suas turmas ainda não haviam chegado.

Algumas crianças chegavam no mesmo horário que a professora Dica e seguiam com ela para a sala de atividades, apesar de o horário de entrada delas ser meia hora mais tarde. Pelo fato de as crianças chegarem antes do horário definido para elas, nos dias de observação exploratória Dica sempre esperou sua turma na porta da sala de atividades.

Mostrou-se atenciosa, recebia as crianças e suas famílias de forma gentil, agachava-se e abraçava os pequenos e conversava com os pais sobre os acontecimentos rotineiros (ausências das crianças, objetos esquecidos, comportamento das crianças, doenças). Enquanto ela os recebia, aquelas que haviam chegado organizavam os materiais na cadeira e tiravam os copos e tolhas que seriam utilizadas durante a manhã. Algumas esqueciam ou deixavam os objetos em casa. Quando percebia a ausência dos utensílios a professora questionava o porquê de não estarem dispostos na mesa e as crianças explicavam.

Em um dos dias observados, as crianças foram acolhidas, organizaram os materiais e, na roda, assistiram televisão: patati-patata. Elas permaneceram entretidas até o momento da conversa com a professora. A escola da infância, neste caso, tem estimulado o contato com informações e conteúdos midiáticos que pouco contribuem ao desenvolvimento das crianças. Seu papel deveria ser criar possibilidades para que elas tivessem contato com os bens culturais além de sua cotidianidade, como a arte e o conhecimento científico, que podem provocar o desenvolvimento do pensamento, da reflexão, da imaginação. Adorno (1995) defende a ideia de que a televisão, para se tornar de fato educativa, precisa perder seu caráter reprodutivo dominante, garantindo o acesso aos bens culturais tradicionais da humanidade às massas, como a arte e as obras de pensamento, por exemplo. Chauí (2008) também critica a indústria cultural dos meios de comunicação em massa que estimula a falsa impressão de que todos os seres humanos têm acesso, igualmente, aos bens culturais, quando na verdade usufruem de informações filtradas, selecionadas por essa indústria.

- **Roda inicial – 7h45'**

O horário da roda inicial não correspondeu exatamente ao que está proposto na rotina da professora, pois desde o momento de chegada das crianças as cadeiras já estavam organizadas no formato de semicírculo. Portanto, a roda estava posta.

Após a organização dos materiais, as crianças sentavam-se, conversavam com os colegas, mexiam em alguns objetos que traziam de casa, levantavam-se algumas vezes, mas sempre retornavam aos lugares para esperar a professora na roda de conversas. Percebeu-se que esse retorno aos lugares e a configuração da rotina já estavam combinados com a turma que os seguia como uma regra. Além disso, muitos guardavam seus lugares para que pudessem sentar próximos aos colegas de suas preferências.

É importante refletir sobre um aspecto desse momento: o tempo de espera das crianças que aguardavam a professora para o “início” das atividades.

A pesquisa de Andrade (2002) cujo objetivo foi identificar os momentos de espera e ociosidade que marcam a rotina da creche, realizada numa creche comunitária de Fortaleza, por meio de observação participante e entrevistas, revelou que a rotina das crianças era marcada por rigidez na realização das atividades, esperas e pouco prazer. “Esperas porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora etc.” (ANDRADE, 2002, p. 58).

Do horário do acolhimento ao momento da conversa informal – ver a seguir, conta-se meia hora de espera para aquelas crianças que chegavam no horário correto na escola. Considera-se que esse tempo poderia ser organizado de modo que as crianças pudessem, também, ser reconhecidas como atores de seu processo educativo. Ainda que a professora estivesse envolvida com o acolhimento dos que chegavam mais tarde, os que já estavam na sala poderiam exercer sua liberdade e participar de escolhas de atividades, sem que, necessariamente, ficassem sentados em círculo todos os dias. Os cantos com a disponibilização de materiais diversos (desenho, pintura, brincadeiras com massa de modelar, blocos de montar, brinquedos, livros) são uma boa opção e, a depender do envolvimento das crianças com essas propostas, a roda de conversas com a professora pode ficar para mais tarde.

Diante do exposto, nota-se a dificuldade que há de descentralizar dos professores os processos educativos das crianças, reconhecendo-as, também, como sujeitos do seu desenvolvimento.

- **Conversa informal – 8h**

Após acolher as crianças, a professora explicava a elas, introdutoriamente, o assunto que seria trabalhado naquele dia, dava alguns direcionamentos sobre a organização dos

materiais que faltavam ser arrumados e ouvia o que elas queriam dizer sobre os mais variados assuntos que surgiam naquele momento. Nos dias de observação os assuntos trabalhados na roda de conversa informal foram os seguintes: Resgate de um acontecimento – a escola e algumas crianças da turma apareceram no jornal local, na TV; Apresentação de um jabuti (uma das crianças levou o animal para a sala) o que causou curiosidade, medo e euforia em algumas crianças. A professora apresentou o animal, sugeriu que as crianças o tocassem e, posteriormente, deu um jeito de guardá-lo. Isso demonstra que para a professora as crianças não saberiam lidar com a situação e a retirada do animal da sala de atividades solucionaria o conflito. É importante enunciar que esse tipo de experiência é essencial ao desenvolvimento infantil. Segundo as DCNEI/2009 as práticas pedagógicas devem “promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra”. Pode-se dizer, ainda, que a presença e convívio do animal com as crianças poderia “incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação à (...) natureza” (BRASIL, 2009, p. 4).

Era um momento de diálogo e escuta, porque tanto a professora quanto as crianças conversavam sobre o que lhes havia acontecido, ou sobre o assunto proposto pela professora. Mas, também, era um momento para moralismos sobre o comportamento das crianças, no sentido de: saber ouvir, sentar para prestar atenção na professora, esperar a vez de falar. Um dos conteúdos mais frequentes na roda de conversas era o resgate dos combinados, ou melhor das exigências da professora. Questões como: ser obediente é legal; desobediente não é legal; 1, 2, 3... sentados! Eram frequentes. O reforço à ideia de que as crianças têm que ser obedientes, educadas e comportadas foi comum em todos os dias do período exploratório.

A professora perguntou às crianças: - o que é ser desobediente?
Dentre as respostas das crianças, destacam-se duas: - É quem briga com os coleguinhas; E também é quem não respeita a professora, a mãe... (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Para Silva (2017), esse momento, também chamado de roda de conversa – técnica desenvolvida por Freinet, professor francês, criador de técnicas pedagógicas que situam a criança como ator do seu processo educativo – “possibilita à criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, das experiências a serem vividas na escola, da organização do dia a dia na turma e promove o desenvolvimento de atitudes solidárias, de respeito e alteridade” (p. 146). Usar esse momento de forma tão restrita, priorizando temas de interesse apenas da professora, como é o caso das atitudes das crianças, deixa de lado o mais importante: a conversa entre os interlocutores.

- **Chamada, data, música, relaxamento, alongamento – 8h10'**

Esse momento era realizado ainda na roda inicial e fazia parte das informações dadas às crianças quanto ao dia da semana e data. Além disso, contava-se quantas crianças havia na turma, utilizando o cartaz chamadinha como recurso para contagem.

As crianças dirigiram-se ao cartaz que continha flores com detalhes rosas e azuis, procuraram os seus nomes (nem sempre os reconheciam) e voltaram aos seus lugares. A professora os auxiliou verificando se o nome que cada criança havia pegado correspondia ao seu. Após todas pegarem as flores, a professora contou quantas flores havia na roda e quantas restavam no cartaz. Em seguida, solicitou que as crianças identificassem quais colegas haviam faltado no dia (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Figura 8 - Guaraná participando da chamada



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Depois dessa atividade, a professora cantava e dançava com as crianças, relaxando e alongando o corpo – a roda era a melhor forma de configurar o espaço, deixando-o amplo para os movimentos das crianças. Em alguns dias esse momento mostrou-se mais extenso, pois as atividades coletivas que as crianças mais se envolviam eram musicais, que possibilitavam a expressão de seus corpos através de movimentos. Nesses dias, a professora contava com caixa de som e tocava tanto músicas infantis quanto músicas regionais.

Em contraponto, algumas crianças não se interessavam pelas atividades musicais, permaneciam sentadas a observar os colegas, sorrindo dos movimentos que os outros faziam. Muitas vezes, a professora tentou envolvê-las convidando-as para participar, mas não tinha êxito, principalmente quando elas estavam interagindo com algum dos objetos que traziam de casa (urso, carrinho, bonecas).

O relato desse momento e a imagem da criança segurando a flor demonstram o reforço de estereótipos historicamente estabelecidos na sociedade: às meninas a cor rosa, aos meninos a cor azul. No contexto atual, a divisão entre os modos de ser feminino e masculino pode ser percebida antes mesmo do nascimento das crianças quando, ao ser constatado o sexo do bebê, as pessoas geram diversas expectativas em torno do modo como as crianças deverão atuar na sociedade da qual participam e elaboram meios para moldar o comportamento delas. Aparentemente o uso das cores não oferece risco ao desenvolvimento da personalidade das crianças. Contudo, na essência, a história de ambos os gêneros é permeada de características discriminatórias: enquanto os homens representam o poder, a virilidade, a liderança, a força, as mulheres são percebidas como seres frágeis, sensíveis, indefesos e submissos. Essa perspectiva, contudo, precisa ser ultrapassada e a escola é importante nesse processo. Além disso, ser homem e mulher de uma sociedade é uma determinação mais que biológica, é social.

- **Atividade dirigida e ação do dia – 8h30’**

Cada dia da semana possuía uma ação correspondente ligada a algum “eixo temático” trabalhado, como apresentado no Quadro 5

Quadro 5 - Eixos temáticos e ações da rotina semanal

Dias da semana	Eixo temático	Ação do dia
Segunda-feira	Linguagem Oral e Escrita	Ida à área externa
Terça-feira	Linguagem Matemática	Musicalização
Quarta-feira	Linguagem Corporal	Parquinho
Quinta-feira	Natureza e Sociedade	História
Sexta-feira	Linguagem Artística	Valores

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A configuração do quadro induz à ideia de que tanto o eixo temático, quanto a ação do dia estão interligados, como se, por exemplo, a linguagem oral e escrita das crianças fosse trabalhada somente na segunda-feira e na área externa da sala de atividades. Nesse formato, a proposta de se trabalhar com eixos temáticos sugere uma compartimentalização dos conhecimentos, o que vai de encontro à compreensão de desenvolvimento integral das crianças.

Considerando-se qualquer ação do dia, como a ida à área externa, as crianças podem, por meio de diferentes propostas de atividades, ter contato com conteúdos de qualquer um dos eixos em questão. A chamada, por exemplo, pode ser identificada como um tipo de atividade dirigida em que é desenvolvido um conteúdo matemático (contagem, sequência numérica) e que pode promover o desenvolvimento da percepção e memória. Ou seja, a intenci-

onalidade da professora com a atividade ou temática proposta não esgotam as possibilidades de as crianças se desenvolverem em outras áreas.

A atividade dirigida, que acontecia geralmente após a roda de conversas, chamada e alongamento, portanto, tomava como base o que está posto no quadro. Excluindo-se a ida ao parque e à área externa, que se configuravam num momento em que as crianças exerciam sua liberdade de correr, escolher parceiros, objetos e temas de suas brincadeiras. Assim, tais momentos não pareciam ser considerados pedagógicos.

Nos dias dedicados à ida a esses ambientes o tempo destinado às brincadeiras era estendido, especialmente no parque. A professora acompanhava as crianças, as observava, mas suas intervenções limitavam-se à resolução dos conflitos que surgiam. Nesses dias, foi presenciado maior número de episódios de brincadeiras de faz de conta, não necessariamente envolvendo papéis sociais. Nos demais, as brincadeiras de faz-de-conta aconteciam pelos escapes das crianças às atividades propostas pela professora ou, somente, nos momentos de atividade livre, ao final da manhã. No item *as brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa* analisam-se alguns dos episódios registrados.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas nesse momento, ao longo dos dias de observação exploratória, foi possível perceber que as ações do dia referentes à musicalização, leitura de história e valores foram executadas na sala de atividades e que a ida a área externa e ao parquinho aconteceram, somente, nos dias programados.

A atividade dirigida, em muitos momentos, aconteceu na roda de conversas, pois as crianças estavam sentadas, observando o que a professora falava. Era, aparentemente, mais fácil centrar a atenção das crianças logo no início da manhã, outro exemplo de educação centrada no professor.

Os conteúdos “dia e noite” e “tipos de moradia” foram apresentados às crianças e uma atividade escrita envolvendo a chamadinha foi realizada. Histórias foram contadas para que as crianças fizessem, depois, alguma atividade prática. Sobre cada uma delas, comenta-se a seguir.

O conteúdo “dia e noite” foi trabalhado em um dos dias de observação, através da utilização de objetos trazidos de casa pelas crianças (lençóis, travesseiros, bonecas e ursos com os quais dormiam). Depois, cada uma desenhou numa folha de papel ofício as atividades que costumavam fazer nos dois períodos, apresentando sua produção aos demais colegas.

Noutro dia, com base na chamada, as crianças participaram de uma atividade dirigida: elas desenhavam-se no cartaz, no espaço destinado aos presentes na turma e, depois, a professora desenhava quem havia faltado, no espaço destinado aos ausentes. Nesse momento,

foi observado mais um momento de espera das crianças, que aguardavam sua vez para desenhar e, quando cumpriam seu dever tinham que ficar sentadas, por exigência da professora: “ - Eu já não disse para você ficar sentado?”; “ - Se não se comportar vai para fora” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017) – ir para fora significava ir falar com a gestora ou pedagoga sobre o descumprimento de algum combinado, como ficar sentado.

Pode-se verificar a dificuldade da professora em propor atividades diversificadas às crianças ou mesmo de deixá-las à vontade para ajudar os colegas. Ela poderia, por exemplo, ter organizando cantos com atividades de desenho, pintura, moldura, exploração de objetos para que as crianças escolhessem algo do seu interesse e ir chamando uma a uma para fazerem os desenhos. Depois elas retornavam e voltavam a fazer o que estavam fazendo antes.

Tem-se, também, que tomar muito cuidado com a educação moral das crianças. Direcionar a criança que desobedecer a algum combinado ou à solicitação da professora para conversar com a gestora, como forma de punição, pode colocar a criança numa situação humilhante. Ameaçar a saída dela da sala de atividades não é considerado um bom recurso educativo. Afinal, nas palavras de Vigotski (2010, p. 318) “o próprio conceito de erro da criança deve significar sempre uma falha na educação”, ou seja, faz-se necessário pensar o que levou a criança a agir de determinada forma antes de julgar seu comportamento.

No dia que uma das crianças levou o jabuti para a sala de atividades, a professora trabalhou o conteúdo “tipos de moradia” e, na roda de conversa, mostrou às crianças que o casco do jabuti era a moradia dele, onde se protegia da chuva e de outros animais. Em seguida, leu a história dos três porquinhos no intuito de relacioná-la ao conteúdo trabalhado. No dia da leitura da história do Pinóquio o objetivo da leitura da obra era estudar os valores sociais: respeito e obediência.

Ambas as histórias, lidas para as crianças em dias alternados, chamaram atenção quanto ao aspecto de como a brincadeira foi tratada em cada enredo. Na primeira, um dos porquinhos não conseguiu construir uma casa segura porque gastava a maior parte do seu tempo brincando, enquanto o que fez a casa de alvenaria dizia não ter tempo para brincar, tratando a brincadeira como algo ligado à ociosidade. A segunda história mencionou um lugar chamado terra dos prazeres, onde as crianças brincavam bastante. Isso era usado para seduzir Pinóquio a não ir à escola (lugar onde não se brincava).

Sem perceber tais aspetos da mensagem lida, a professora continuou seu planejamento e executou atividades práticas que objetivava com as crianças.

Após a leitura da história dos três porquinhos as crianças confeccionaram casas de palha, madeira e tijolos, com matérias confeccionados pela professora. Enquanto, no dia da

Leitura da história do Pinóquio, as crianças conversaram sobre valores refletindo sobre a desobediência de Pinóquio ao ir a terra dos prazeres, manipularam alguns livros dispostos no chão e foram se organizar para o lanche.

Figura 9 - Crianças manuseando os livros após a leitura da história do Pinóquio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 10 - Casa de palha confeccionada pelas crianças e a professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

É perceptível o caráter utilitarista dado à literatura. A leitura dos textos não objetivou criar possibilidades para que as crianças se desenvolvam enquanto leitoras, instigando-as a lerem com os ouvidos (BRITTO, 2012), a verem as ilustrações, a observarem o projeto gráfico do livro e a aprimorar suas capacidades metalinguísticas. Também não objetivava promover o contato das crianças com experiências e sentimentos que a literatura pode possibi-

litar. O objetivo era ensinar conteúdos a partir da literatura, sem considerar as máximas possibilidades de desenvolvimento dela provenientes, afinal, ela é uma forma de arte.

Sobre o conteúdo dos textos lidos pelas professoras sobre a brincadeira, pode-se dizer que se precisa de mais escolas da infância como a terra dos prazeres.

- **Lavagem das mãos – 9h30'**

A lavagem das mãos era um curto momento da rotina e acontecia antes do lanche. As crianças pegavam suas toalhas e direcionavam-se livremente ao banheiro. Não foi percebida a configuração de filas, o que demonstra que a professora respeitava a liberdade e autonomia das crianças nos momentos de dispersão da sala de referência. Mas uso do sabonete era controlado pela professora, que se posicionava à porta do banheiro ou da sala aplicando o produto nas mãos de cada criança. Isso acabava controlando, de certa forma, a quantidade de crianças que usariam as pias.

Atividades de higienização como escovação e limpeza das mãos eram flexibilizadas pela professora, conforme a necessidade das crianças. Elas tinham liberdade de sair da sala para ir ao banheiro e, muitas vezes, não avisavam a professora, que, em nenhum momento demonstrou controlar esse aspecto. Observa-se, portanto, que cada criança agia com autonomia na sua higienização.

- **Lanche – 9h35'**

Após lavarem as mãos as crianças eram levadas à maloca, onde recebiam o lanche, mas nos dias chuvosos ele acontecia na sala de atividades, pois não há na escola um corredor coberto que dê acesso à maloca.

Geralmente era oferecido chocolate quente com bolacha, mas existiram lanches diferenciados, como: bolos, farofa de piracuí (farinha de peixe regional), tapiocas e suco de maracujá. Algumas crianças levavam lanche de suas casas: biscoitos recheados, sucos e achocolatados em caixa. Não foi servido nenhum tipo de frutas no período exploratório.

Os sucos e farofas eram servidos, respectivamente, nas canecas e pratos pelas serventes - uma forma de controlar a distribuição da merenda para que desse para todas as turmas. Os alimentos em maior quantidade: bolacha, farinha de tapioca e fatias de bolo ficavam dispostos sobre as mesas para que as crianças se servissem e repetissem, se assim desejassem. Esse momento durava cerca de 15 minutos.

A professora costumava lanchar com as crianças, instruías em algumas situações e resolvia conflitos como, por exemplo, quando uma criança não queria lanchar ou quando uma comia o lanche da outra – especialmente daquelas que traziam comida de casa. Ausentava-se rapidamente para ir ao banheiro ou pegar um café na cozinha.

No momento do lanche as crianças podiam correr e brincar na área ao redor da maloca e no quintal de areia, mas ficaram restritas à ida ao parque e só podiam ir ao espaço após a escovação, se essa fosse a ação do dia. Caso contrário, todos retornavam à sala para brincar com os objetos que tinham disponíveis.

- **Escovação – 10h**

As crianças retornavam à sala para pegar a escova, ou as recebiam da professora após o lanche. A maioria das crianças demonstrara autonomia no uso do creme dental, bem como na ida ao banheiro ou à pia do quintal. Mas foi necessário que a professora solicitasse à algumas que lavassem melhor as escovas de dentes e a boca, sujas de creme dental. Também, não foi identificada a configuração de filas nesse momento.

- **Atividade livre – 10h30'**

Durante as observações exploratórias esse momento foi organizado pela professora da seguinte maneira: disponibilizava massa de modelar, blocos, brinquedos das salas vizinhas, e caixas de papelão para que as crianças atuassem com os objetos da maneira que desejassem. A sala configurava-se num ambiente em que as crianças podiam escolher a atividade que mais lhes interessava. As brincadeiras de faz de conta ainda ligadas às interações objetais eram muito presentes na sala, mas se mostravam mais desenvolvidas nos ambientes externos.

Nos primeiros dias da investigação poucas crianças assumiram um papel, mas o tema das brincadeiras pôde ser percebido pela pesquisadora (Figura 11), especialmente na utilização de objetos substitutivos.

Figura 11 - Crianças brincando de carrinho



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Todavia, constata-se que apenas trinta minutos da rotina diária eram dedicados e reconhecidos como atividades livres pela professora, excluindo-se o dia que as crianças iam ao parque ou à área externa, quando o momento da brincadeira era estendido.

Nos dias em que as crianças brincavam no parque, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais acontecia de forma mais desenvolvida, pois assumiam papéis e se relacionavam com outros personagens, diferentemente de quando as brincadeiras aconteciam na sala de atividades, onde as crianças brincavam executando ações monótonas (ELKONIN, 2009), ligadas aos objetos aos quais atribuía novos significados ou papéis. No parque, o tempo e a liberdade das crianças possibilitaram que a brincadeira de faz-de-conta assumisse o caráter de papéis (situação lúdica imaginária, papéis assumidos pelas crianças, relações histriônicas). Para Elkonin (2009) e Mukhina (1995), o tempo destinado às brincadeiras é fator qualitativo do desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, permitindo às crianças se relacionarem com seus coetâneos, desenvolverem enredos, ampliar as ações e relações histriônicas.

- **Análise do comportamento das crianças – 11h**

Ao final de algumas manhãs a professora conversou com as crianças sobre o cumprimento dos combinados. Aqueles que descumpriram receberam uma carinha de triste num cartaz posto na sala para essa finalidade. Mas esse momento não aconteceu em todos os dias observados. Quando uma atividade dos momentos posteriores era estendida, a ele não era dada tanta importância.

Considera-se que a atribuição de símbolos (carinha feliz, carinha triste) ao comportamento das crianças repercute negativamente na constituição da personalidade, pois essa forma de avaliação pode estreitar as possibilidades de desenvolvimento humano das crianças, caso as significações internalizadas perpassem por opressões, discriminação, egoísmo, exclusão social, hierarquização, as quais funcionam com base em estereótipos historicamente construídos.

Para Vigostki (2010), deixar ou evitar fazer alguma coisa por temor de consequências nocivas é amoral, é um ato antiético contra a si mesmo. Nessa direção, as crianças precisam ter contato com propostas eticamente educativas na escola da infância e seu “comportamento moral deve basear-se não em uma proibição externa, mas em um comedimento interno, ou melhor, naquilo que deva levar o homem a um ato bom e bonito” (p. 316). Isso quer dizer que uma educação baseada no medo, na humilhação ou em ameaças é o mais profundo equívoco pedagógico, pois apenas condiciona a criança à obediência, tornando-a servil, o que não a ajudará a superar suas motivações e inclinações. Então, esse momento da rotina é um exemplo do sistema autoritário de moral em que a recompensa (prêmios e elogios) e a

falta dela, como forma de castigo, exercem uma função subordinadora ao comportamento da criança. “O dano causado por essas medidas varia bastante, mas todos servem como meios de grosseira interferência mecânica e ensinam, no melhor dos casos, apenas a virtude da subordinação, apenas uma regra moral: fugir das dificuldades” (VIGOTSKI, 2010, p. 315).

- **Despedida – 11h30’**

Os pais chegavam e a professora conversava com alguns sobre os acontecimentos do dia. Entregava as crianças aos pais ou responsáveis com um gesto de carinho.

4.4 FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA AO ACESSO CULTURAL

Ao longo da história da humanidade, a família, primeiro grupo social educativo da criança, tem sofrido mudanças significativas em sua configuração, pois os papéis sociais das pessoas ganharam novos nomes e atribuições. Avós, avôs, tios, tias, madrastas e padrastos e até babás assumiram para si as ações e obrigações de muitos pais e mães. Os modelos familiares são diversos, bem como as relações estabelecidas entre os papéis sociais desse contexto imediato das crianças.

As transformações no mundo do trabalho contribuíram para que isso acontecesse, exigindo a ampliação do meio educativo e a divisão da responsabilidade pela educação das crianças com o Estado, ainda que de forma assistencialista, a princípio. O modelo pré-escolar, ainda permeado pelo assistencialismo, por exemplo, foi expandido depois da Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade de mães de trabalharem em indústrias bélicas, em decorrência da escassez de homens, mortos na guerra (KRAMER, 2011).

Eis que surgiu a educação infantil marcada por uma história de lutas pela valorização da infância, pelos direitos infantis e pela unidade do educar e cuidar. Atualmente, documentos legais expressam o resultado dessas lutas.

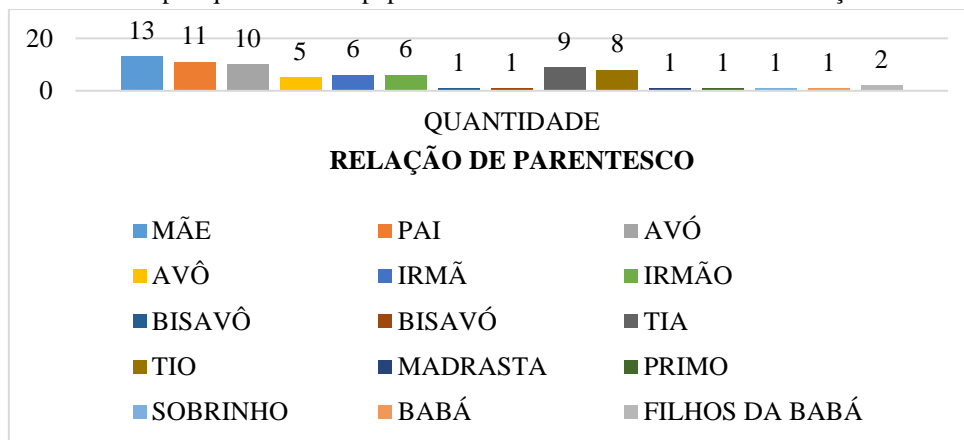
Estabelece o Artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996) que a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Diante disso, o tripé: família, escola e comunidade compõem o meio para que a educação infantil atinja seu objetivo principal, que é a educação integral da criança. A educação, portanto, não se reduz aos espaços educativos formais (escolas, universidades etc.), aliando os diferentes ambientes de convívio social e cultural em busca dessa integralidade. O Art. 205 (CF/1988) reafirma essa perspectiva, concebendo que a promoção da educação deve acontecer em colaboração com a sociedade.

Com base na concepção de que o meio é a fonte das qualidades humanas, passa-se à caracterização do contexto familiar a fim de perceber, nas análises feitas adiante, as possíveis influências dos papéis sociais conhecidos pelas crianças no modo como brincam de faz-de-conta.

4.4.1 O perfil das famílias das crianças pesquisadas

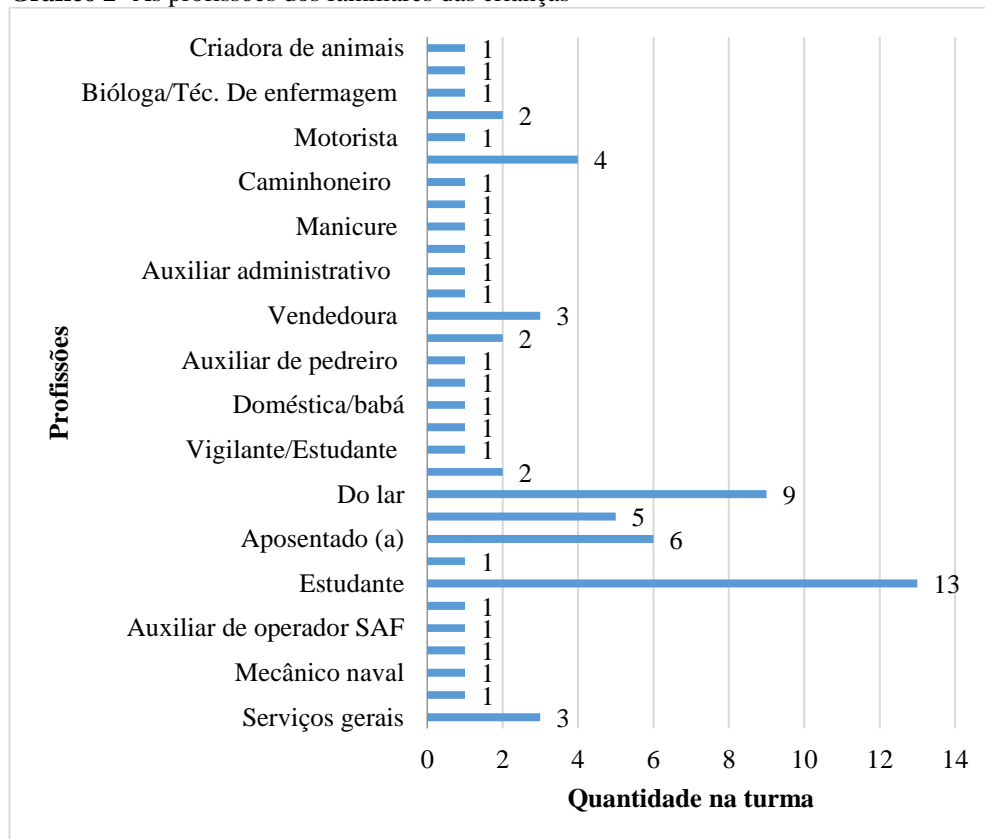
A turma investigada era composta inicialmente por 18 crianças; destas, uma mudou de unidade após a aplicação dos questionários e registros de alguns episódios; outra não fez parte da caracterização, por problemas particulares da família, o que impossibilitou o contato da pesquisadora com os responsáveis da criança. Onze crianças moram no bairro em que a UMEI está situada e as restantes moram em bairros vizinhos. Em geral, no meio familiar, vivem com as crianças: pais, mães, avós, bisavós, tios, tias, irmãos, babás, com idades entre três meses a setenta e cinco anos, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Tipos/quantidade de papéis sociais do contexto familiar das crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Os responsáveis pelas crianças, em sua maioria, não cursaram o nível superior. Alguns membros familiares, incluindo dez crianças e adolescentes, são estudantes. As profissões mais frequentes são: do lar (07) e aposentado (05), sendo que duas das aposentadas também foram inseridas na categoria do lar, pois exercem essa função atualmente, seguidas das costureiras e trabalhadores autônomos, moto-taxistas, estoquistas, domésticas.

Gráfico 2- As profissões dos familiares das crianças

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

No Quadro 6, apresenta-se o arranjo do contexto familiar de cada criança e as respectivas idades e profissões das pessoas com as quais partilham experiências.

Quadro 6- Pessoas que convivem com as crianças

NOMES DAS CRIANÇAS	PARENTESCO	IDADE (ANOS)	PROFISSÃO
BOITATÁ	Pai	28	Auxiliar de operador de SAF- soja
	Mãe	27	Do lar
	Tio	30	Serviços gerais
	Tia	27	Serviços gerais
	Primo	04	Estudante
	Irmã	02	Estudante
CURUPIRA	Pai	31	Serviços gerais
	Mãe	28	Auxiliar de produções
	Tio	22	Estudante
	Tia	32	Técnico em radiologia
	Avó	75	Aposentada
GUARACI	Pai	37	Autônomo
	Mãe	42	Do lar
	Avó	60	Doméstica
GUARANÁ	Mãe	26	Estudante
	Tia	20	Do lar
	Irmã	11 meses	-

(Continuação)

NOMES DAS CRIANÇAS	PARENTESCO	IDADE (ANOS)	PROFISSÃO
IARA	Pai	22	Vigilante/Estudante
	Bisa avó	75	Aposentada
	Bisa avô	70	Aposentada
	Avó	38	Aposentada/Do lar
ICAMIABA	Mãe	27	Atendente de padaria
	Babá	-	Doméstica/babá
	Tia	-	Estudante
	Tia	-	-
	Tia	22	Atendente
	Tio	35	-
	Avó	56	Do lar
	Sobrinho	07	Estudante
	Filhos da babá	07/16	Estudantes
JACI	Mãe	30	Autônoma
	Avô	60	Aposentado
	Avó	59	Do lar
	Tio	36	Autônomo
	Tia	37	Funcionário público federal
	Irmãos	01 ano e 9 meses	-
LAURIMAR LEAL	Mãe	25	Do lar
	Tio	24	Autônomo/ aluga carros
	Avó	42	Servente escolar
	Avô	38	Auxiliar de pedreiro
	Irmã	03 meses	-
MANIOCA	Mãe	36	Moto-taxista
	Pai	37	Vendedora
	Irmã	17	Estudante
	Irmão	10	Estudante
MUIRAQUITÃ	Mãe	29	Comprador Jr
	Pai	31	Mecânico naval
	Irmão	12	Estudante
	Irmão	06	Estudante
NAIÁ	SEM INFORMAÇÕES (a criança esteve ausente das atividades escolares por um longo período. Retornou à escola ao final da pesquisa)		
NORATO	Pai	36	Auxiliar administrativo
	Irmã	09	Estudante
SARAIPORA	Madrasta	20	Do lar
	Pai	27	“Salgadeiro”
	Irmã	03	-
	Irmão	03 meses	-
TUCANDEIRA	Avó	69	Aposentada/ Do lar
TUCUXÍ	Mãe	28	Manicure
	Pai	25	Auxiliar de escritório
	Avó	46	Do lar
	Avô	52	Caminhoneiro

(Conclusão)

NOMES DAS CRIANÇAS	PARENTESCO	IDADE (ANOS)	PROFISSÃO
UIRAPURU	Mãe	23	Autônoma/Vendedora
	Pai	23	Vendedor
	Avó	45	Costureira
	Avô	49	Moto-taxista
	Tio	29	Motorista
	Tio	27	Estoquista
	Tia	28	Estoquista
VITÓRIA RÉGIA	Mãe	36	Bióloga/Téc. De enfermagem
	Pai	39	Bombeiro civil
	Irmã	01	-
WILSON FONSECA	Avô	52	Costureira
	Avó	65	Criadora de animais
	Tia	25	Costureira
	Tio	23	Costureira

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Conforme o quadro acima, os familiares das crianças, em sua maioria, não cursaram o nível superior. As profissões destes perpassam pelo trabalho operário, autônomo e do lar, enquadrando-os na base da pirâmide hierárquica imposta pelo capitalismo. Diante dessa realidade, reflete-se sobre as possibilidades de vida dessas crianças de contato com a cultura mais elaborada, uma vez que há grande probabilidade de essas famílias não terem tido a oportunidade de contato e envolvimento com as artes e o conhecimento científico, pelas condições objetivas de subsistência e de vida que tiveram na sociedade do capital.

4.4.1.1 Os espaços culturais de convivência dos familiares com as crianças

Os seres humanos são seres singulares, irrepetíveis e globais, que se formam num determinado contexto histórico, com condições culturais, dialeticamente, particulares e universais, capazes de criar e adaptar o meio conforme suas necessidades, ao mesmo tempo em que internalizam, para si, o que foi e é historicamente produzido pelos outros e com os outros nesse meio (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2010a; DUARTE, 2013). Nesse sentido, a família, a escola e a sociedade precisam primar por uma educação que promova o contato dos indivíduos com os bens historicamente produzidos pela humanidade, nos mais diferentes espaços sociais existentes no meio em que vivem. Afirma Vigotski (2010) que:

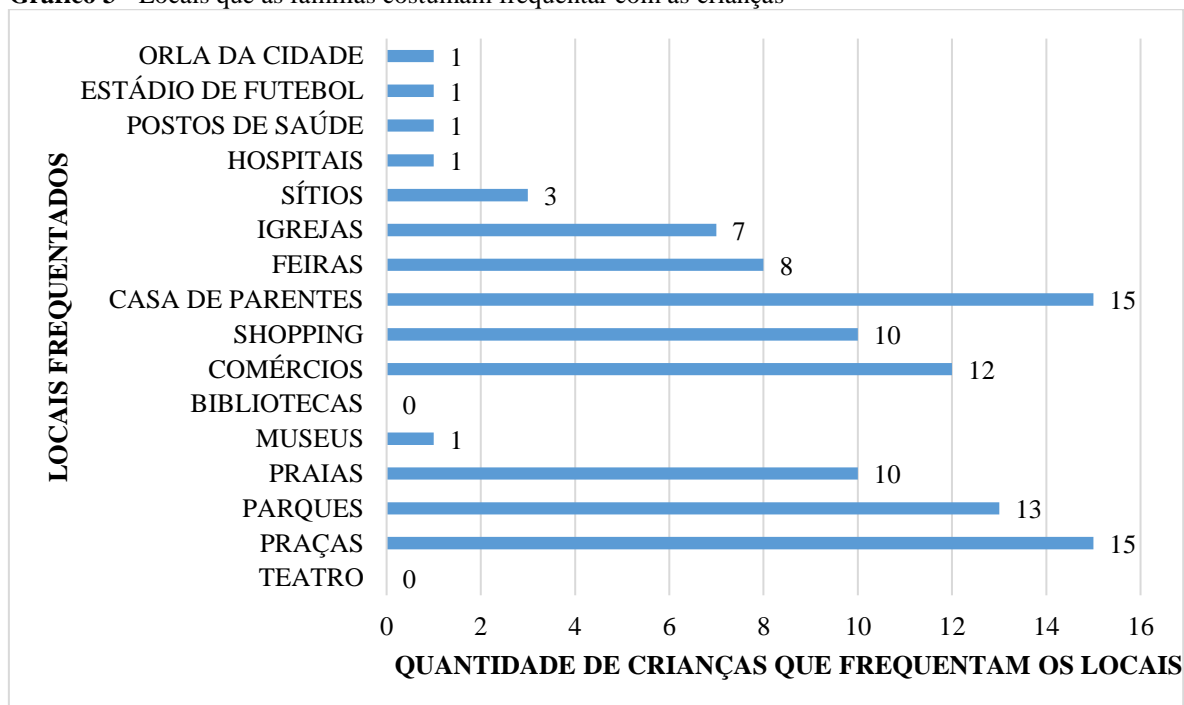
Devemos derrubar as barreiras domésticas em prol da turma, as barreiras da turma em prol da escola, as barreiras da escola em prol da unificação de todas as escolas da cidade etc., até dos movimentos infantis que abrangem todo o país, ou até mesmo dos movimentos infantis mundiais, como o movimento dos pioneiros ou da juventude comunista (p. 123).

A visão de Vigotski (2010) supera o confinamento em uma produção cultural imediata do cotidiano, derrubando a concepção etnocêntrica e o relativismo cultural. Nessa perspectiva, para o teórico, os bens culturais universais precisam estar acessíveis a todos os cidadãos, sem distinção de classe social.

A família é o primeiro meio em que as crianças iniciam seu processo de desenvolvimento. Em seguida, esse meio se expande, através da inserção das crianças na escola. Para algumas crianças, tal ampliação ocorre meses após o nascimento, para outras não, a depender da disponibilidade de vagas, de instituições ou da decisão dos pais, no caso dos menores de quatro anos. No contexto investigado, somente uma criança foi matriculada na educação infantil antes de completar um ano de idade, aos quatro meses (6%). As demais tiveram contato com a escola da infância aos dois anos (47%), três anos (29%) e aos quatro anos de idade (18%).

Como a educação não ocorre apenas nos meios familiar e escolar, estendendo-se à sociedade, representada pelos espaços de convivência social, tais como: praças, museus, bibliotecas, praias, verificou-se quais desses espaços as crianças costumavam frequentar com suas famílias. Os resultados estão no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Locais que as famílias costumam frequentar com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Os dados mostram que os espaços onde as crianças poderiam ter contato com a cultura mais elaborada (arte e conhecimento científico) não são visitados pelos responsáveis

na companhia das crianças. Somente uma criança conhece o museu da cidade e nenhuma visitou biblioteca, tampouco teatro.

Em pesquisa realizada no âmbito do mestrado sobre como estão sendo planejadas as ações e a estrutura dos ambientes culturais da cidade de Santarém para o acesso de crianças de 0 a 5 anos, Lima, Cunha e Costa (2017), por meio de entrevistas com o secretário municipal de cultura, constataram em seus resultados que o público infantil fica restrito a práticas educativas intencionais realizadas apenas entre os muros da escola da infância, pois tanto os órgãos governamentais quanto as unidades educativas não criam projetos que promovam a interação das crianças com os objetos e pessoas em ambientes culturais diversos, tais como: teatros, bibliotecas e museus. Os autores destacam a necessidade de as crianças vivenciarem tais experiências, de modo que o gosto pelos elementos da cultura mais elaborada lhes seja desenvolvido para que, dialeticamente, internalizem tanto o que se apresenta no campo local, imediato da cultura da qual participam, quanto aquilo produzido ao longo da história da humanidade, as artes e a ciência de outros contextos sociais.

O Gráfico 3 mostra que os lugares mais frequentados pelas crianças eram as casas de parentes, praças, parques e comércios. Assim, fica evidente a responsabilidade da escola de criar estratégias para que as crianças tenham contato com outros lugares além do cotidiano imediato. Espaços que fomentem o pensamento através da arte – presente nos livros de literatura, no teatro, nas cerâmicas tapajônicas, na escultura e nas pinturas – e do conhecimento científico – presente nos livros, nas exposições dos museus e em diversos espaços onde ocorrem relações sociais.

4.4.1.2 As atividades das crianças no contexto familiar

No contexto familiar, os questionários revelam que as atividades desenvolvidas pelas crianças juntos aos responsáveis são: leitura, brincadeiras, passeios, cantar, dançar, assistir TV, fazer as refeições e alguns afazeres domésticos. Destas, as brincadeiras e ver televisão são os momentos mais comuns entre os familiares e as crianças.

Quanto à atividade principal do desenvolvimento da criança pré-escolar, foi indagado aos responsáveis pelas crianças se brincavam de faz-de-conta. As respostas revelam que, das 17 crianças investigadas, apenas 8 brincam com os pais; outras crianças, provavelmente, por não terem com quem brincar em casa, ocupavam seu tempo assistindo televisão.

As famílias que responderam afirmativamente se as crianças brincavam de faz-de-conta, apontaram os seguintes papéis assumidos pelas crianças nessa brincadeira: bebês,

mães, pais, heróis, princesas, professoras, mágicos, mecânicos, motoristas, jogador de futebol, fadas, palhaços, lobo mal, personagens de desenhos animados, imitando adultos. Além disso, citaram o tema comidinha e algumas manifestações do brincar na interação com objetos – carros, dinossauro e aviões de papel.

5 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES ENVOLVIDAS NA ATIVIDADE GUIA DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE

Nesta sessão, apresentam-se as categorias de análise, em busca de compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui com o desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. Para tanto, após a caracterização e compreensão do meio no qual as crianças vivem, conhecendo algumas de suas imediatas possibilidades de contato com a cultura e a história humana, discute-se como a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilita o desenvolvimento das qualidades psíquicas superiores das crianças da turma investigada, sendo essa a atividade que permite qualitativamente a constituição da personalidade do pré-escolar. A discussão procura identificar as funções psíquicas superiores nos episódios analisados, nos quais as crianças representam criativamente papéis (sociais, da fauna, animais), bem como examinar o efeito de práticas pedagógicas firmadas em pilares teóricos que fomentem o planejamento, a organização e a problematização das atividades infantis, em especial no que concerne à atividade guia do desenvolvimento das crianças pequenas, desenvolvendo a personalidade.

Na primeira subseção, faz-se a **verificação da prática pedagógica da professora com relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais**, da seguinte maneira: brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa; formação continuada sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais; atividades mediadoras da professora durante a formação, subdivididas em: planejamento, organização do espaço e do tempo e a observação como caminho de acompanhamento pedagógico.

Posteriormente, apresenta-se a **compreensão das ressignificações das situações sociais vivenciadas pelas crianças na brincadeira de faz-de-conta**: papéis sociais, subdividida quanto aos argumentos da brincadeira de papéis – familiar/doméstico, do trabalho, das particularidades regionais, da literatura; papéis da fauna; papéis animais.

A **identificação das funções psíquicas superiores implícitas na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças** consta em cada episódio mencionado nas categorias supracitadas.

5.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA COM RELAÇÃO À BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS

5.1.1 As brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa

No período exploratório da pesquisa, constatou-se que a professora permitia que as crianças brincassem livremente. Caso não manifestassem interesse pela atividade proposta, as crianças podiam andar pela sala, brincar com os poucos brinquedos existentes, conversar com os colegas. Todavia, algumas vezes, a professora assumiu uma postura centralizadora, especialmente nos momentos das atividades dirigidas, o que demonstra determinada oscilação nas atitudes da professora frente à brincadeira.

Na maioria das observações a liberdade das crianças era respeitada, ainda que, em alguns momentos, a professora demonstrasse vontade de centralizar a atenção delas ao que propunha, como evidenciam colocações do tipo “fique sentado... Sente lá. Vamos ouvir o que eu quero dizer, é importante ouvir!”. As crianças hora atendiam, hora não. Porém, os momentos da brincadeira não eram intencionalmente planejados, tampouco os espaços para que ocorressem eram organizados.

As intervenções da professora enquanto as crianças brincavam consistiam, basicamente, na tentativa de resolução de conflitos, raramente feitas junto às crianças. Algumas vezes, ela mesma resolvia a questão causadora do problema. Nos casos de agressão ao outro, observou-se que pedia que a criança se retirasse da sala de atividades. Em alguns casos, essa atitude prevaleceu até ao final da pesquisa. Fora da sala as crianças eram encaminhadas à coordenação, onde conversavam com a pedagoga, que as reencaminhavam à sala.

As poucas intervenções da professora no momento da brincadeira exigiram que a pesquisadora assumisse postura de observadora participante. Perguntas foram feitas às crianças para a compreensão dos temas e dos possíveis papéis que assumiam, tanto no período exploratório, quanto ao longo da pesquisa, quando houve a necessidade de compreender ou enriquecer o brincar das crianças. Assim, a pesquisadora interveio na brincadeira, como parceira mais experiente e como brincante, sempre que convidada pelas crianças. O episódio a seguir, do período exploratório da pesquisa, representa a escolha dessa postura.

Episódio 2: Pescaria

Participantes: Crianças, a pesquisadora e a colaboradora da pesquisa.

Ação mediadora da professora: Durante a brincadeira no parquinho a professora convidou as crianças para brincarem de pira-pegas (pega-pegas). Então, todos foram para o quintal de areia. Dica explicou as regras da brincadeira e começaram a brincar. Algumas crianças continuaram brincando de faz-de-conta perto da maloca. A professora observou ambas as brincadeiras para que ninguém se machucasse. Mas permaneceu com o maior grupo de crianças, que brincava de pega-pegas.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Na saída do parquinho, Muiraquitã desceu a escada da casinha, parou, observou a palha de suas mãos a se curvar para baixo e disse:

– Eu “tô” pescando.

A colaboradora da pesquisa perguntou a ele:

– Quantos peixes tu já pegou?

– Peguei dois. Disse Muiraquitã.

– Cadê os peixes? Indagou a pesquisadora.

– Tá aqui, oh! Respondeu ele, mostrando a ponta da palha.

A colaboradora olhou a ponta da palha (anzol) e disse: - Ah estão aqui! Que peixes são esses?

– Esse é o peixe fofinho. Respondeu ele caminhando para o quintal de areia.

Ao chegar ao espaço percebeu a professora explicando a brincadeira (pira-pegá) para as crianças. Preferiu não brincar daquilo. Sentou-se numa mesa e, sozinho, pôs-se a “pescar”.

Logo, outras crianças se aproximaram e quiseram brincar também. Muiraquitã dividiu seu anzol com uma menina (Vitória Régia).

Outras crianças se aproximaram, mas não participaram diretamente da brincadeira. Muiraquitã tentou ensinar Guaraná a pescar, contudo, não teve êxito, pois o menino não quis mais brincar daquilo devido a um conflito que surgiu quando uma menina pegou seu “peixe homem de ferro”.

Vitória Régia continuou pescando com Muiraquitã.

– Peguei um tubarão e matei! Tum, tum, tum. Gritou ela, pulando na “água”.

Muiraquitã exclamou repetidas vezes: – Ei, vem aqui comigo! Não, ele é forte! Não mata, ele é muito grandão!

Vitória Régia o ignorou, continuou a movimentar a palha para cima e para baixo.

O menino continuou argumentando: – Ele é grandão, oh! Quer ver? Apontou para o chão e para o alto, mostrando o tamanho do tubarão.

A menina insistiu em bater no tubarão, dessa vez movimentou-se como se o alcançasse.

– Não morreu, não. Ele tem boca de ferro. Disse Muiraquitã à menina.

– Eu vou pegar ele. Vitória retrucou.

Ao ver que não conseguiu convencer a menina de que seria impossível matar o tubarão, ainda tão pequena, Muiraquitã juntou-se a ela, pulou na “água” dizendo: – Vou pegar esse bicho!

Figura 12 - Sequência do episódio pescaria (a – i)





Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A Figura 12-c demonstra a calma e o isolamento do menino durante a pescaria. Enquanto a Figura 12-f apresenta o conflito que surgiu com a chegada dos demais colegas e a disputa pelo objeto.

Apesar de a professora ter sugerido outra atividade, algumas crianças permaneceram brincando livremente de faz-de-conta. Sua postura foi positiva nesse episódio, permitindo que as crianças brincassem do que estavam motivadas.

Quanto ao conflito que surgiu, a professora não o percebeu, pois estava envolvida noutra atividade com o restante da turma. Logo, as crianças o resolveram por contra própria, chorando e batendo em quem pegou o boneco (peixe homem de ferro). Muiraquitã tinha consciência de que uma menina tão pequena não poderia matar um tubarão enorme, com dentes de ferro. Tentou convencer Vitória Régia disso, impondo a regra lógica das ações, mas não teve êxito. Então, juntou-se a ela na tentativa de resolver a situação.

No episódio relatado é clara a presença de uma situação lúdica imaginária – o uso substitutivo dos objetos (palha = vara de pescar; boneco = peixe homem de ferro), ligado à capacidade simbólica da consciência – e o desenvolvimento da fala, na elaboração dos argumentos e regras da brincadeira. Essas funções psíquicas superiores possibilitam a formação de novas estruturas do pensamento da criança, necessárias para que, em estágio mais avançado do desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, ela consiga ocupar o lugar do outro ao assumir um papel. Dessa forma, favorecem o desenvolvimento de um ser humano cuja perso-

nalidade percebe as necessidades dos outros com os quais convive e as múltiplas relações sociais (regras de conduta, respeito, diálogos).

Outro aspecto a ser destacado é a relação do tema pescaria, do contato com o rio, com a profissão do pai (mecânico naval) de Muiraquitã, que relatou, em conversa informal, ser costumeiro sair para pescar na orla da cidade com o menino. Isso revela que as vivências das crianças são ressignificadas no momento da brincadeira de faz-de-conta. Além disso, reforça a ideia de que “o pré-escolar conhece a vida dos adultos por muitas vias: observando seu trabalho, escutando notícias etc.” (MUKHINA, 1995, p. 190).

Outros episódios do período exploratório expressam como eram as ações mediadoras da professora no momento da brincadeira.

Episódio 3: Motoqueiro

Participantes: Crianças e a professora

Ação mediadora da professora: A professora levou as crianças ao parque, deixando que brincassem livremente e interviu na resolução de um possível conflito.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Muiraquitã subiu no escorrega e fez de conta que era um motoqueiro. Ficou sentado no alto do brinquedo, esticou a perna como se fosse dar a partida e reproduziu um som com a boca, similar ao de uma moto.

Manioca subiu no escorrega, beijou as costas do colega, solicitou que descesse e esperou sua vez.

A professora, percebendo que Manioca queria brincar no escorrega, disse:

– Vai, Muiraquitã. Desce dessa moto!

O menino escorregou. Esperou sua vez de subir no brinquedo novamente e repetiu a brincadeira.

Figura 13 - Sequência do episódio motoqueiro (a – c)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Ao perceber que Manioca estava esperando sua vez de descer o escorrega, a professora interviu na representação criativa de Muiraquitã, chamando o objeto pelo nome atribuído por ele. Assim, a função simbólica da consciência (escorrega = moto), a imaginação e a memória (recordação das ações de dar partida na moto) foram evidenciadas nesse episódio.

Manioca agiu carinhosamente com o colega para que pudesse brincar no escorrega, manifestando uma relação real para com ele (Figura 13 - b). O respeito ao interesse do

companheiro e a intervenção da professora impossibilitaram o surgimento de um possível conflito.

Episódio 4: Casinha e sorveteria

Participantes Crianças e a professora

Ação mediadora da professora: A professora levou as crianças ao parquinho, permitindo que brincassem livremente e interagindo com as crianças que solicitaram sua participação nas brincadeiras de faz-de-conta que reproduziram criativamente. Porém, no momento do registro desse episódio, ela não estava presente para fazer a intervenção necessária. Observava outro grupo de crianças que estavam no balanço.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Muiraquitã, Tucuxí e Iara estavam brincando na casinha do parque. Iara desceu o escorrega com um galho de árvore nas mãos (sorvete), dizendo ter ganhado do pai (Muiraquitã).

Iara, ao perceber que Tucandeira se aproximava, disse a ela:

– Olha o que meu pai me deu: sorvete! – Zombando da menina.

Tucandeira entrou na casinha.

Iara não gostou da presença da garota e disse ao pai:

– Papai! Enxota essa gorda, papai! Enxota essa gorda!

Iara percebeu a presença da pesquisadora, ficou intimidada, como se soubesse que não deveria ter agido daquela forma com a colega. Olhou para os meninos que brincavam imitando cachorrinhos e desceu do escorrega.

A pesquisadora se afastou um pouco da casinha.

Iara subiu e cochichou algo para Tucandeira que não manifestou nenhuma reação.

Ao fundo a professora sugeriu uma brincadeira coletiva:

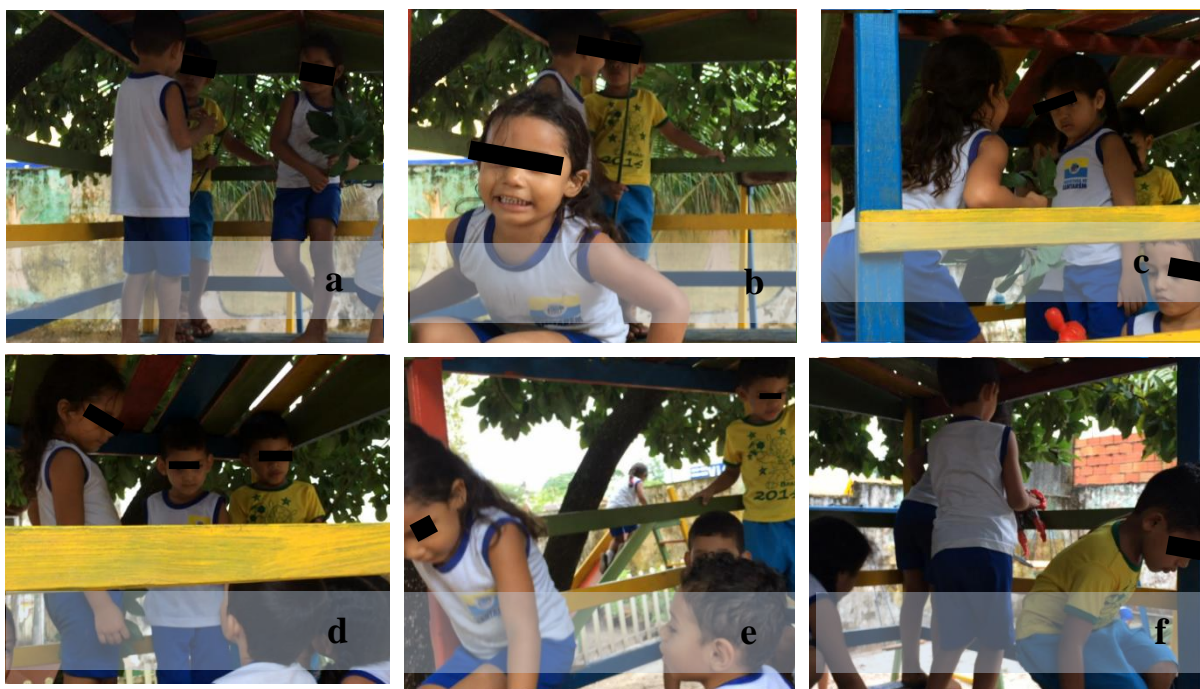
– Vamos brincar de pira-pega?

Algumas crianças começaram a descer da casinha.

O pai (Muiraquitã) gritou: - Professora, o cachorro comeu nosso sorvete!

- É mesmo! Confirmou Iara, como se tivesse concluído a brincadeira.

Figura 14 - Sequência do episódio casinha e sorveteria (a – f)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Esse episódio foi registrado levando em consideração a quantidade de crianças envolvidas na brincadeira, a presença de uma situação lúdica imaginária (fala teatral, gestos, uso substitutivo dos objetos) e os papéis determinados pelas crianças.

As funções psíquicas superiores presentes são: imaginação, função simbólica da consciência e a fala.

No que se refere ao desenvolvimento da personalidade, as ações e as falas de Iara revelaram a importância da intervenção do adulto nos momentos em que surgirem indícios de condutas preconceituosas, que desrespeitam os outros e suas peculiaridades.

Apesar de não ter havido intervenção por parte da professora, foi perceptível o sentimento de vergonha da criança que agiu de forma ríspida com a colega (ver Figura 14-c). Ao perceber a presença da pesquisadora, Iara saiu de cena e só retornou após o afastamento da pessoa adulta, provavelmente por medo de ser repreendida. Esse sentimento, na idade pré-escolar, já não costuma ser provocado pela intervenção direta do adulto, pois, “é provocado pela própria criança, quando compreende que agiu de maneira distinta da esperada. A criança se envergonha de mostrar covardia, grosseria, avareza etc.” (MUKHINA, 1995, p. 192).

Manifestações de preconceito no momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais reiteram a importância de intervenções educativas crítico-emancipatórias, que tentem impedir as crianças de construir suas personalidades embasadas em conteúdos sociais dogmatizados e hierarquizados, os quais dividem a sociedade em grupos e classes: os dominantes e os dominados. É preciso superar, desde a infância, os estereótipos sociais e a educação das crianças pequenas pode ser o primeiro passo nessa direção. Apesar da consciência da impossibilidade de a educação modificar isoladamente as situações opressivas nas quais estão imersos os seres humanos, a prática pedagógica deve primar pela transformação da sociedade. Assim, é fundamental o papel do professor no momento dessas manifestações preconceituosas (gênero, raça). Seu papel é observar, contestar e destacar a importância do respeito às diferenças existentes entre cada ser humano, o qual é único e irrepetível (PICCOLO, 2011).

Episódio 5: Consulta médica

Participantes: Crianças e a pesquisadora

Ação mediadora da professora: A professora permitiu que as crianças brincassem. Distribuiu os brinquedos e algumas massinhas de modelar.

Conteúdo da brincadeira de faz-de conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Enquanto a professora brincava de massinha com um grupo de crianças, Iara e Tucandeira pegaram as escovas de dente da turma e começaram a manusear. Iara pôs uma escova de frente para outra, como se conversassem.

Vendo isso, a pesquisadora aproximou-se para entender o conteúdo da brincadeira e perguntou:

– Do que tu estás brincando?

- Disso! É a carinha feliz, oh! Respondeu Iara.
 - O que são estas escovas? Indagou a pesquisadora.
 - São pessoas, afirmou a menina
 - E o que estas pessoas estão fazendo?
 - Elas estão na fila, esperando o médico. Respondeu Iara, colocando as escovas (pessoas) uma atrás das outras.
 - O que elas têm?
 - Elas estão doentes.
- A pesquisadora então perguntou: – Mas tem que fazer fila para ir ao médico?
Iara disse que sim, colocou uma das escovas na frente da fila e disse que aquela era o médico.
A brincadeira se desfez quando uma das escovas foi quebrada.

Figura 15 - Sequência do episódio consulta médica (a – c)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A situação lúdica imaginária desenvolvida por Iara faz referência ao primeiro nível de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais (ELKONIN, 2009), em que as ações (monótonas) objetais definem seu conteúdo, bem como seus papéis.

Ainda que o episódio apresente um momento inicial do desenvolvimento da brincadeira, pois a criança não assumiu um papel, atribuindo-o ao objeto, a regra (fila de espera) do meio social foi percebida e reproduzida criativamente pela criança de forma lógica (Figura 15 - c). Isso mostra o caráter de movimento existente no brincar da criança, pois, por mais que esteja em determinado nível ou fase de desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, indícios de um desenvolvimento anterior e posterior podem ser revelados durante a ação lúdica. Nesse processo, cabe ao professor observar quais necessidades de desenvolvimento estão surgindo na criança, para então possibilitar novas experiências e vivências a elas.

Nos episódios relatados foram pontuadas as seguintes ações mediadoras de Dica Frazão: levou as crianças ao parque; permitiu que brincassem na sala de atividades, quando sentiam necessidade; interagiu com aquelas que solicitaram sua participação nas brincadeiras; enriqueceu o contexto do brincar, ainda que sem intencionalidade, através da leitura de histórias e, ao sugerir a reprodução do enredo do que lera (“os três porquinhos”), distribuiu os brinquedos que estavam na sala de atividades, tomando emprestado os brinquedos das turmas vizinhas.

Eles mostram que não havia um nivelamento no brincar das crianças da turma, pois são seres únicos, diferentes e com vivências particulares. Algumas brincavam ainda ligadas aos objetos sem assumir para si um papel; outras brincavam de faz-de-conta assumindo papéis e utilizavam objetos substitutivos; algumas brincadeiras de faz-de-conta cujas regras se sobrepunham à situação lúdica também foram identificadas (zumbi).

Com base nas constatações do período exploratório, foi organizado o plano de formação que subsidiou as reflexões teóricas da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

5.1.2 A formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais

A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. E teve como princípio a compreensão de que o papel da professora nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais perpassa por: ampliar o repertório de conteúdos e temas das brincadeiras de faz-de-conta (através da organização do espaço, da contação e leitura de histórias regionais, de visitas a locais desconhecidos por elas etc.); enriquecer os contextos nos quais elas ocorrem (disponibilizando materiais de uso regional como cuias, peneiras, sementes, brinquedos artesanais etc.); problematizar as brincadeiras de faz-de-conta quando necessário (através de intervenções ocasionais que promovam questionamentos e reflexões), dentre outros.

Segundo Bissoli (2014), para que se provoque o desenvolvimento da personalidade, o professor precisa atuar embasado em conhecimentos que apontem as principais características de cada momento do desenvolvimento da criança, bem como a dinâmica desse processo. Para ela, o trabalho pedagógico tende a impulsionar “o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil” (p. 595), à medida que o professor percebe o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente das capacidades das crianças.

Assim, as atividades desenvolvidas na formação continuada foram organizadas em três unidades: A **teoria histórico-cultural**, com reflexões sobre os conceitos principais da teoria de Vigotski – relação entre cultura e escola da infância e concepções sobre desenvolvimento cultural; **a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança**, com estudos voltados para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; **as atividades guias do desenvolvimento infantil**, desde o nascimento à pré-escola, para que houvesse a compreensão de como a brincadeira se desenvolve na infância,

reforçando a importância do adulto em todos os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, até alcançar o nível mais elevado da brincadeira de faz-de-conta: a representação criativa de papéis do meio em que vive.

As unidades apresentaram os seguintes temas: 1. Reflexões iniciais acerca da THC; 2. Concepções sobre cultura e escola; 3. Concepções sobre apropriação e desenvolvimento cultural; 4. O papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças; 5. O desenvolvimento da brincadeira na infância; 6. A mediação pedagógica na brincadeira de faz-de-conta; 7. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na Amazônia.

Foram realizadas reuniões periódicas, uma vez por semana, no período de 28 de abril à 23 de junho de 2017, seguindo a metodologia de exposições dialogadas, resolução de perguntas em estudos dirigidos com a equipe escolar e planejamento, junto com a professora selecionada para participar da pesquisa, de atividades envolvendo as brincadeiras de faz-de-conta, com foco em seu enriquecimento e problematização. Essa formação baseou-se na ideia de que “o fazer docente interfere – tenhamos consciência disso ou não – no desenvolvimento da personalidade infantil, que torna cada menino ou menina um indivíduo único e irrepetível, e das forças intelectuais e práticas essenciais a sua vida presente e futura” (BISSOLI, 2014, p. 588).

Nos estudos, a pesquisadora apresentou as ideias do texto que considerava principais e as professoras mencionaram suas dúvidas e impressões sobre os temas trabalhados. As principais dúvidas das professoras, em especial Dica, estavam em como atuar no momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais frente ao caráter de liberdade que exige e em como apresentar os conteúdos do plano anual no momento da brincadeira. Essas e outras questões foram sendo respondidas com as leituras e discussões realizadas ao longo da formação.

Nas discussões, Dica deu-se conta de que a brincadeira é livre no sentido de a criança poder escolher como, quando e onde brincar. O respeito à liberdade da criança é fundamental a partir da concepção de que o desenvolvimento infantil acontece quando há envolvimento, motivação, interesse, ou seja, quando a criança está em atividade.

No que concerne ao papel do professor frente à liberdade que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais confere, os estudos direcionaram a algumas reflexões feitas sobre o planejamento de Dica. Durante a formação, ela avaliava o que fizera com as crianças ao longo dos estudos, mencionava mudanças qualitativas no comportamento de algumas crianças, associando a teoria (textos estudados) à prática (atividades com as crianças). Em função da for-

mação, a professora passou a planejar, organizar os espaços, enriquecer os conteúdos e temas das brincadeiras, observar, intervir sempre que necessário, brincar com as crianças e observar o desenvolvimento manifestado no momento das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais. Sobre essas mudanças, versa-se na subseção posterior.

Quanto aos conteúdos do plano anual, alguns foram inseridos no planejamento conforme o que as crianças manifestavam no momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Não se instrumentalizou essa brincadeira livre, mas, a partir das motivações das crianças, observadas pela professora, alguns conhecimentos científicos e artísticos foram desenvolvidos em outros momentos da rotina (ver atividade dirigida adiante).

A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é atividade guia do desenvolvimento e deve ser parte da rotina, com tempo e espaço de qualidade. Todavia, não é a única atividade a ser realizada na escola da infância, existem outras, também importantes, para o desenvolvimento integral da criança, dentre elas as artísticas, de movimento, leitura e escrita.

A diferença entre atividade livre e atividade dirigida pelo professor foi esclarecida sempre que surgiam questionamentos, como “de que forma eu vou ensinar um conteúdo matemático, ou outro conteúdo, no momento da brincadeira de faz-de-conta?”. As atividades pedagógicas dirigidas, geralmente utilizadas para apresentar conteúdo do plano anual, não são concebidas como atividades livres, portanto, o momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais não se enquadra nesse tipo de atividade. Entretanto, na brincadeira de faz-de-conta, podem surgir esses e outros conteúdos, representados pela criança, conforme as experiências que tem com os conteúdos diversos do meio em que vive. Ao professor, cabe observar essas manifestações, avaliá-las e, em outro momento (atividades dirigidas), explorar esses saberes.

Com a formação, algumas dúvidas da professora Dica foram esclarecidas. Contudo, ficou evidente, durante as observações, o receio de intervir ou participar das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais junto às crianças. Isso se deve ao fato de que é preciso ter cuidado para que a brincadeira não seja destruída, como afirma Elkonin (2009). Nas palavras da professora: “eu brinco quando eles me convidam; falo alguma coisa quando surge algum problema a ser resolvido; A brincadeira é livre”.

Apesar dessas colocações, as atividades propostas pela professora se configuraram em legítimas intervenções, pelo enriquecimento com conteúdo, temas e argumentos da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Ao longo dos estudos e nos momentos do planejamento, ela tomou consciência disso.

Assim, observou-se que a formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma concepção teórica que repercutiu mudanças na prática pedagógica da professora em relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Segundo dados da pesquisa vinculada a esta (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018), a professora entrevistada no conteúdo da brincadeira, organizou espaços e tempos, planejou essa atividade e, principalmente, percebeu as possibilidades de desenvolvimento iminentes nas crianças. Passou, portanto, a compreender seu papel nessa atividade que é, além de participante, fomentador, estimulador, questionador, responsável pelo planejamento e organização dos espaços e tempos do brincar.

Assim, a formação continuada sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada em conhecimentos teóricos que percebem o brincar livre (faz-de-conta) como atividade-guia do desenvolvimento infantil. Nas palavras de Dica:

[...] já tivemos todo o processo de estudo de elemento básico, o qual a gente pode estar seguindo, sabendo que existe provas de que é possível, através das brincadeiras, fazer com que a criança desenvolva a personalidade dela, aflore... E que a gente possa, de certa forma, instigar as crianças a pensar um pouco mais sobre a sociedade em que ela vive. (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018 – terceira entrevista).

Desta maneira a docente pôde perceber seu papel diante dessa atividade, desde o planejamento, passando pela sua participação como brincante e problematizadora, à sua atuação como avaliadora, tanto do desenvolvimento das crianças, quanto da sua prática. A brincadeira passou a ser uma atividade livre, intencionalmente planejada e organizada pela professora participante da pesquisa. Considera-se que a formação contribuiu para o reconhecimento e valorização da atividade desenvolvente da personalidade das crianças pré-escolares. Apesar da positividade dos resultados, alguns desafios encontrados no decorrer das formações precisam ser enfatizados.

A formação continuada envolveu todo corpo docente e administrativo da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada. As professoras envolvidas receberam materiais que as auxiliaram nos estudos e participaram da formação no horário de trabalho, enquanto as crianças participavam de atividades planejadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). Apesar dessa estrutura, percebeu-se que a leitura dos textos fornecidos não era feita previamente por parte das professoras e esses momentos pareciam um escape das salas de atividades, pois, ao término das formações, algumas demoravam a retornar ao trabalho com as crianças. Todavia, essas situações não foram constatadas na prática da professora

participante da pesquisa, que interagiu ativamente nas discussões, além de dialogar com base nos fichamentos que fizera sobre os textos.

Essas evidências motivaram o retorno à unidade de educação infantil, no ano corrente, a fim de perceber se houve impacto da formação continuada e da inserção dos materiais na prática pedagógica da escola. A professora, participante da pesquisa, mudou de instituição, assumindo o cargo de coordenadora em outra unidade municipal, por isso não foi possível observar novamente seu trabalho, tampouco estabelecer um diálogo. Dessa maneira, a partir de uma conversa informal com a gestora da instituição e da observação da organização do espaço escolar, pontuam-se as seguintes constatações:

A formação continuada aliada ao acompanhamento pedagógico da prática docente constitui-se como elemento que pode possibilitar o desenvolvimento de um trabalho atento às peculiaridades infantis, que valorize a infância e promova momentos desenvolvendo através das brincadeiras. Acredita-se que o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na instituição pela pesquisadora, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola, demonstram a aproximação da universidade ao contexto da pesquisa, percebendo-o como um ambiente social de reflexão científica. Após a produção dos dados, a pesquisadora participou de duas reuniões, respectivamente, com professores e pais, refletindo sobre a brincadeira e sobre as qualidades tipicamente humanas a serem desenvolvidas na infância. Todavia, a saída da professora da UMEI e a mudança geral do quadro docente contribuíram para que o trabalho realizado durante a pesquisa não tivesse continuidade com a força com a qual iniciou.

Tal situação gera a necessidade de refletir sobre as dificuldades, para a efetivação de políticas de formação continuada junto à professores da rede pública municipal de Santarém, advindas da instabilidade profissional desses docentes. Santos e Costa (2016) discutem sobre essas dificuldades ao apresentarem o perfil dos professores de educação infantil da rede pública de Santarém. Constatam, através da aplicação de questionários com 50 professores da primeira etapa da educação básica, que 58% dos professores atuantes nas salas de atividades não são concursados e, apenas, 34% dos professores possuem nível superior.

Nessa direção, a gestora da UMEI ressaltou que a existência de profissionais temporários e a frequente mudança no quadro de professores (anual ou bianual), muitos deles formados em licenciatura plena em letras e advindos do ensino fundamental, sem experiência na educação infantil, tem reforçado atividades tradicionais. Assim, o ensino de letras e números de forma mecânica ainda é um desafio na instituição e a brincadeira não encontra tempo e liberdade na prática de algumas professoras, especialmente, nas atividades de duas das três novas contratadas. Segundo a gestora, “os profissionais novos não participaram da formação

ano passado e eles precisam dessa visão”. Além disso, ela ressalta a falta de interesse de alguns professores na sua própria formação. Em suas palavras: “foi fornecido um curso de formação continuada, da escola de artes, pela prefeitura... Eu pensei que todas iam querer participar, mas somente três quiseram”.

As questões apresentadas pela gestora permitem as seguintes inferências: é importante, para que a instituição infantil consiga atuar segundo um referencial teórico, que haja a continuidade nas formações continuadas ofertadas ao grupo; que o corpo docente seja composto por profissionais concursados, não temporários; que tenham formação em pedagogia, com experiência em educação infantil e que não estejam na fase de desinvestimento da carreira (HUBERMAN, 2000).

Quanto aos brinquedos inseridos na sala de atividades onde se realizou a pesquisa, após a conclusão da produção dos dados, a gestora decidiu distribuí-los entre as demais turmas. Contudo, as fantasias e objetos tradicionais da região (tipiti, cuias e peneiras) ficaram guardados na sala da coordenação e as professoras os usam conforme a necessidade, como mostra a figura abaixo:

Figura 16 - Materiais guardados na coordenação



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Houve a preocupação, por parte da gestão, em organizar o espaço para os brinquedos. Segundo a gestora, com o dinheiro arrecadado da festa junina, prateleiras foram instaladas nas salas de atividades para a organização dos brinquedos e outra para os pertences das crianças. A Figura 17, a seguir, demonstra como ficou a sala onde se realizou a pesquisa com a reorganização do espaço. Nela há presença de novos brinquedos, provavelmente, levados pelas crianças à escola.

Figura 17 - Prateleira e brinquedos

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

As prateleiras permitiram a organização dos materiais, mas retiram a proposta dos cantos temáticos desenvolvida na pesquisa. Acredita-se que os cantos são montados somente quando a professora tem interesse, tendo em vista que as prateleiras dos brinquedos, diferentemente das prateleiras das mochilas, foram dispostas inacessíveis às crianças. Pode-se afirmar que essa configuração das prateleiras não permite que a criança exerça a liberdade de escolher onde e quando brincar, revelando a dificuldade de descentralizar o planejamento e as atividades do professor.

Ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de-conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância definida pela incapacidade para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz. Além da mudança dessa concepção, que se desenvolve quando embasada num referencial teórico consistente, metodológico e que explique como o desenvolvimento infantil ocorre, é fundamental que haja uma estrutura curricular, de pessoal e física nas instituições de educação infantil, que garanta os direitos da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), especialmente no que diz respeito a brincadeira, a liberdade e ao bem-estar.

Sobre as mudanças na prática docente, desenvolvidas durante a formação continuada, trata-se a seguir.

5.1.3 As atividades mediadoras da professora durante a formação continuada

As crianças humanizam-se desde o nascimento, internalizando a cultura dentro da realidade em que se inserem, ao dialogar com o que a humanidade produziu de mais elaborado. (CHAUÍ, 2008; DUARTE, 2006). A humanização, todavia, tem se deparado com condicionamentos, práticas mecanicistas, em que o fazer docente cai no pragmatismo e na espontaneidade. Frente a essa realidade, acredita-se que a fundamentação teórica da prática pedagógica pode nortear intencionalmente as atividades mediadoras propostas para as crianças.

No caso específico de que trata esta pesquisa, a intervenção formativa e o enriquecimento do contexto educativo, implicou mudanças significativas na prática pedagógica da docente e no desenvolvimento da brincadeira das crianças. O planejamento, a organização do espaço e do tempo e a observação como caminho de acompanhamento pedagógico da atividade guia do desenvolvimento dos pré-escolares constituíram-se em fatores desenvolvedores da brincadeira das crianças da turma investigada.

5.1.3.1 O planejamento

A criança é um sujeito histórico e de direitos que desenvolve sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e dar sentidos à natureza e à sociedade é produtora de cultura. Por isso, deve ser o centro do planejamento curricular. (BRASIL, DCNEI, 2009, Art. 4º).

Como base no exposto, as necessidades e motivações das crianças passaram a ser mais observadas pela professora, em especial durante a formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. A partir da observação das manifestações das crianças no momento do brincar, a professora dedicou maior tempo aos momentos livres e incluiu, dentro do planejamento semanal, atividades que possibilitassem o desenvolvimento da brincadeira, seus conteúdos e ações com os objetos e parceiros e, com isso, a atividade livre passou a ter caráter educativo intencional, pela percepção de que o adulto tem o papel de intervir ocasionalmente, organizar os espaços e problematizar a brincadeira de faz-de-conta.

À professora, coube perceber os temas e necessidades que surgiam nas brincadeiras, o que a criança não sabia fazer sozinha e o que ela poderia desenvolver, numa situação de ensino-aprendizagem, planejada e organizada pela professora a partir das necessidades das crianças. Com base nessa percepção foram planejadas as seguintes ações mediadoras com o

objetivo de enriquecer os conteúdos das brincadeiras: visitas a locais de trabalho, exposição das profissões dos pais, em parceria com a família, e leituras de histórias.

Essas atividades foram propostas após a percepção de que as crianças precisavam conhecer mais sobre a realidade circundante, seus objetos e relações sociais. O brincar delas, inicialmente, reproduzia argumentos domésticos, em especial no período exploratório, na ausência de objetos sugestivos a outros temas.

No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para outro [...], por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma. (USOVA, 1947, p. 38-39 apud ELKONIN, 2009, p. 238-239).

Para Elkonin (2009, p. 237), o desenvolvimento do argumento da brincadeira depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. “A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo”. Com base nisso, cita-se um exemplo de ação mediadora que partiu das necessidades das crianças e ampliou suas noções sobre determinado objeto social, possibilitando o conhecimento de sua função social, especificamente no contexto amazônico.

Iara pegou dois tipitis e começou a manuseá-lo. A professora observou e perguntou à menina para que servia aquele objeto. Iara pensou e respondeu: Serve para fazer um X, pondo um sobre o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Figura 18 - Iara manuseando os tipitis



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Ao perceber a necessidade das crianças de conhecer o uso social real daquele instrumento, a professora apresentou-lhes documentários que mostraram suas utilidades (produ-

ção de farinha, preparo do tucupi), incluindo outros objetos: cuias, peneiras, forno de farinha, prensa, peconha. Essa intervenção da professora resultou no desenvolvimento de vários temas de brincadeiras, que serão explicados adiante.

Além disso, a professora percebeu que as crianças pouco conheciam as profissões dos pais. Quando indagadas sobre o que os responsáveis faziam no trabalho, respondiam de forma genérica, como foi o caso de Manioca que, ao ser questionada sobre a profissão do pai, mototaxista, respondeu: “ele vai e ele vem”. Assim, Dica possibilitou que as crianças ampliassem seu repertório de papéis sociais convidando os pais para apresentar o que faziam para as crianças. Dois se dispuseram a ir à escola (moto-taxistas).

Figura 19 - Exposição das profissões dos pais. (a) - moto-taxistas; (b) - taxista



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Após cada conteúdo e papéis sociais apresentados, a professora organizava os espaços para que a brincadeira acontecesse. Nessa organização, incluía objetos e cenários sugestivos.

Essa atividade desenvolvida com os pais revelou que, como as crianças tiveram a oportunidade de sentar na moto, ocupar o lugar do motorista “de verdade”, não se entusiasmaram, no momento posterior à visita, em reproduzir esses papéis no momento da atividade livre, ainda que houvesse ambiente sugestivo. Infere-se que não sentiram interesse porque executaram uma ação real com os objetos reais, de modo que a situação lúdica imaginária deu lugar a uma situação real. Porém, noutro dia de observação o tema foi desenvolvido pelas próprias crianças, as quais revelaram os conteúdos aliados aos papéis: uso da credencial, carteira de habilitação, uso de sapatos e não de chinelos para dirigir a moto.

Para Mukhina (1995, p. 157), as crianças reproduzem toda a diversidade da realidade circundante quando brincam, como as cenas da vida familiar e do trabalho. Por isso, quanto mais conhecimento sobre o mundo e suas relações as crianças tiverem, mais desenvolvida será a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. “Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos”. Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado que outro mais velho.

Sabendo disso, a escola da infância deve criar possibilidades para que as crianças conheçam o que acontece tanto com seus parceiros mais próximos, quanto com os demais sujeitos sociais. “A experiência de cada criança é limitada, pois ela só conhece algumas de muitas atividades dos adultos. No jogo há um intercâmbio de experiências e ele se torna mais interessante e variado” (MUKHINA, 1995, p. 163).

Além da visita dos pais à escola para falar de suas profissões, foram realizadas visitas a locais próximos à escola (supermercado e posto de saúde) como forma de ampliar os repertórios do brincar de faz-de-conta de papéis sociais. Estratégias como visitas a locais desconhecidos pelas crianças, ou mesmo a lugares que frequentam, podem enriquecer os saberes que têm sobre o que vivenciam, principalmente se houver intencionalidade pedagógica. Esses conhecimentos possibilitados pela professora, na interação com o meio, junto à troca de experiência entre os parceiros brincantes, tornaram possível a ampliação do repertório de papéis, das ações e operações com os objetos das crianças investigadas.

Figura 20 - Visita ao supermercado. (a) - crianças com o gerente. (b) - seção de frutas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 21 - Visita ao posto de saúde



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A ampliação dos contextos de experiência educativa pôde ampliar o conhecimento das crianças sobre a realidade circundante, ultrapassando os muros da escola e constituiu-se um dos passos a ser dado em busca da vida em comunidade.

Os episódios analisados posteriormente, ligados a essas experiências, expressarão como essas atividades planejadas enriqueceram o brincar de faz-de-conta das crianças.

5.1.3.2 A Organização do espaço e do tempo

O estudo de Conceição (2010), de revisão bibliográfica, que concebe o brincar como atividade primordial da infância, e de observações das vivências de cinco crianças de uma região de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo, buscou detectar, através de atividades lúdicas, fatores que influenciam o desenvolvimento saudável de crianças em risco social e entender de que maneira o contexto social imediato das crianças interfere nesse desenvolvimento. Destacou em seus resultados que as crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade social desenvolvem sua criatividade utilizando os objetos que tem à sua disposição.

Santos e Dias (2010) corroboram a ideia, constatando que, apesar de diminuída a disponibilidade de brinquedos estruturados às crianças pobres, estas não têm sua capacidade de simbolização diminuída. Assim, a ausência de contextos educativos ricos, diversificados não impossibilita a realização da brincadeira de faz-de-conta, pois as crianças sentem a necessidade de brincar e criam diferentes maneiras de realizar essa vontade.

Outras pesquisas revelam ser importante a presença de ambientes organizados e instigantes que possibilitem a ampliação do repertório de conteúdos e temas das brincadeiras

(MARQUES; SPERB, 2013; BRAGAGNOLO; RIVERO; WAGNER, 2013 e MARCOLINO; MELLO, 2015). Reconhece-se, assim, que, embora haja capacidade intelectual e imaginativa da criança em buscar escapes em meio a um contexto educativo com poucas possibilidades de desenvolvimento da brincadeira, o fomento a essas capacidades é fundamental para a ampliação das experiências das crianças e do enriquecimento do conteúdo do brincar.

E como se enriquece o conteúdo da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais? A fonte fundamental do seu enriquecimento “são as ideias que as crianças têm da realidade circundante” (ELKONIN, 2009, p. 302). Com base nisso, passa-se a caracterizar as mudanças no contexto educativo após a intervenção.

Durante o período exploratório da pesquisa constatou-se que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais das crianças situava-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Hora a ação com os objetos determinava os papéis, hora os papéis definiam a interação das crianças com os objetos. Os episódios explicitavam que uma mesma criança transitava pelos mais diferentes níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais: das ações monótonas à complexidade das ações, da pouca lógica à exigência de respeitar as regras, do brincar temático ao brincar de papéis sociais. Tudo se mostrou em processo de movimento.

O faz-de-conta, em sua maioria, apresentou argumentos domésticos (lavar, cozinhar, fazer comida, cuidar do neném). As crianças assumiam papéis sociais (mãe, filha, motoqueiro, pescador, cavaleiro), de animais (cobra, cachorro, macaco e até tubarão), papéis animais (zumbi), e outros ligados à literatura infantil (o lobo mal, os três porquinhos, o homem aranha).

Com base nesses dados, a inserção dos objetos teve como princípio desenvolver o conteúdo da brincadeira. Foram comprados brinquedos e objetos que sugerissem papéis sociais, tanto de argumento doméstico como de profissões. Meninos e meninas puderam conhecer o uso social dos objetos, em interação com uma variedade de ferramentas materiais e imateriais: objetos tradicionais, típicos do local onde vivem, e objetos do contexto universal, como livros de literatura infantil, e o contato com o conhecimento científico, por meio das atividades mediadoras que a professora usava para enriquecer o brincar e apresentar-lhes novos conteúdos.

Os objetos carregam em si a história e a cultura da humanidade e quando compõem a sala de atividades as crianças têm a oportunidade de brincar de faz-de-conta conhecendo a função social real dos objetos, não os utilizando apenas de forma substitutiva pela sua ausência, mas por compreender que têm uso social, podendo, também, ser utilizados de outra

forma, de acordo com o que a imaginação propor pensar. Assim, ampliam-se as possibilidades do brincar.

Mukhina (1995, p. 109) explica que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança compreende ao mesmo tempo as regras de comportamento social. Ao estudar a atividade objetual divide seu desenvolvimento em três fases: “1ª fase: uso indiscriminado do objeto; 2ª fase: uso do objeto apenas para sua função direta; 3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica”. Essas fases enunciam o desenvolvimento da função simbólica do psiquismo humano. Ao atribuir outro sentido a um objeto, além da sua função social real, a criança age por meio da imaginação, adentrando no universo da brincadeira que mais promove seu desenvolvimento integral e sua personalidade: o faz-de-conta de papéis sociais.

Por compreender que a brincadeira se desenvolve à medida que a criança conhece a realidade circundante (universal e particular/tradicional) e que a personalidade se desenvolve quando as pessoas conhecem os elementos culturais universais e, a partir desse conhecimento, desenvolvem sua autoconsciência, percebendo os diferentes modos de produzir e ser produzido culturalmente, a inserção dos objetos trouxe, não somente, novas possibilidades de desenvolver o argumento doméstico da brincadeira de faz-de-conta – imediato (forma como as crianças mais brincaram nas primeiras observações), mas também ampliaram as possibilidades das crianças de conhecer a realidade além da sua cotidianidade, com outros argumentos e papéis sociais, tais como pescador, agricultor, produtor de farinha, dentista, médico, engenheiro, carpinteiro, babá, policial, marinheiro, veterinário, feirante, professor, personagens de histórias e o que a imaginação instigou representar criativamente na interação com os objetos e pessoas.

Para Vigotski (2000c) e Duarte (2013) a autoconsciência se forma quando os seres humanos tomam para si (internalização) o comportamento da humanidade - na sua forma material: objetos, ferramentas; e imaterial: (linguagem, conhecimento, sentimentos) tornando-se conscientes de si próprios como uma determinada unidade. Seguindo essa perspectiva foi feita a intervenção na sala de atividades. A figura a seguir apresenta sua reconfiguração:

Figura 22 - Panorama da sala de referência após a inserção dos materiais



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Desse modo, com a compreensão de que a personalidade deve ser percebida pela ótica da universalidade em conflito e sintonia com a particularidade, foram inseridos objetos que expressassem a cultura da humanidade, tanto na sua forma imediata quando universal.

As figuras 23 a 28 apresentam alguns dos objetos inseridos na turma.

Figura 23 - Materiais de argumento doméstico (cozinha)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Figura 24 - Objetos tradicionais: cuias, tipiti, peneiras e cocar



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Figura 25 - Materiais de argumento profissional (médico, engenheiro, jardineiro etc.) e utensílios domésticos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Figura 26 - Materiais de argumento doméstico (área de serviço)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Figura 27 - Feira ou supermercado

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 28 - Livros brinquedos; livros literários

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Carvalho e Rubiano (2000, p. 108) sustentam que “os aspectos físicos do ambiente exercem impacto sobre os comportamentos de seus usuários” e o quão importante é o arranjo de espaços que instiguem à criança a participar ativamente das relações com o ambiente, seus objetos e pessoas, por meio da interação e desconfiguração da educação adultocêntrica.

Kishimoto (2010, p. 103), ao analisar o brincar na educação infantil à luz dos artigos 9º e 12º das DCNEI, destaca a importância da organização de um espaço escolar que facilite a realização das brincadeiras e interações das crianças: “o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança”.

Com base nesses pressupostos, o trabalho de organização do espaço do brincar, aliado ao planejamento da professora, teve como princípios a valorização da liberdade, do movimento, das interações, da segurança e bem-estar das crianças. Em dias quentes, o quintal, a sombra das árvores e outros lugares da área externa eram explorados, pois, além de dispor de maior espaço para movimentação que a sala de atividades, as crianças podiam utilizar recursos da natureza (água, flores, folhas, areia) para brincar. Em dias chuvosos, as brincadeiras aconteciam na sala de atividades.

Os espaços foram organizados inicialmente pela professora, com temas sugestivos (banca de tacacá, casa de farinha, supermercado), mas as crianças tiveram liberdade de inserir outros objetos. Quando a brincadeira ocorria fora da sala, distante de alguns brinquedos, as crianças usavam objetos substitutivos ou se dirigiam à sala de referência para pegar o que desejavam.

As figuras 29 a 32 oferecem exemplos dos espaços organizados pela professora. Todos os temas dos espaços foram previamente planejados e buscou-se estabelecer uma relação entre eles e as vivências das crianças, principalmente aquelas cuja professora tinha possi-

bilitado por meio de outras atividades (visita ao supermercado e ao posto de saúde, apresentação de documentários e exposição das profissões dos pais):

Figura 29 - Casa de farinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 30 - Banca de tacacá



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 31 - Posto de saúde



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 32 - Supermercado



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A inserção dos brinquedos e objetos na sala de referência impactou a rotina estabelecida pela professora junto às crianças. Tudo foi organizado à altura delas: havia um canto destinado às fantasias, à cozinha, à área de serviço, à feira ou supermercado.

O primeiro contato das crianças com a sala reorganizada surpreendeu a professora e a pesquisadora, pois a expectativa era a de que chegassem e logo brincassem. “Eles não vão me dar bola, com esse tanto de coisa”, disse a professora Dica enquanto reorganizava a sala. Contudo, ao chegarem à sala perceberam a novidade, sentaram-se, conversaram sobre o final de semana com os colegas e com a professora, permaneceram assim até perder o interes-

se pelo que Dica propôs. Não se direcionaram aos cantos organizados até isto acontecer, ainda que com vontade. No máximo, viraram-se e tocaram nos brinquedos que estavam por perto.

Figura 33 - Vitória Régia tocando os brinquedos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Figura 34 - Roda de conversas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

A configuração das cadeiras da roda de conversa contribuiu para que isso ocorresse, pois se formou uma barreira entre as crianças e os objetos, ainda que sem essa intenção, já que, desde o período exploratório, a roda de conversas era disposta desta maneira (figuras 33 e 34). A professora já havia trabalhado a rotina com as crianças, de modo que conheciam o que aconteceria ao chegarem à sala. Assim, no primeiro contato com a variedade de brinquedos, as crianças não infringiram o momento inicial (roda de conversas) da rotina combinada.

Aproveitando o momento de calma, a professora conversou com as crianças sobre o uso social dos objetos - para que servem – e estabeleceu alguns combinados: brincar sem empurrar ou bater no colega, esperar a vez de brincar, partilhar os objetos, cuidar dos brinquedos e organizá-los. As crianças ouviram, questionaram algumas coisas e se mostraram ansiosas para brincar. Nem tudo pôde ser apresentado naquele momento: brincar era mais interessante.

Com o passar dos dias, algumas crianças demonstraram não querer ir para casa ao final da manhã, era prazeroso estar na UMEI. Segundo o relato dos pais, quando os pequenos estavam doentes, ou quando chovia muito, choravam para ir à unidade.

As regras e combinados foram sendo produzidas e as crianças passaram a se responsabilizar pela organização da “casa, das louças, da feira/supermercado” para que tudo estivesse arrumado no outro dia. Todavia, no período da tarde, outra turma ocupava o espaço. A princípio, a professora do turno não deixava que as crianças desorganizassem os brinquedos, mas lhe foi sugerido pela pesquisadora que elas os utilizassem. Aparentemente, houve interações das crianças da tarde com os brinquedos, mas, com o tempo, eles, geralmente, ficavam empilhados num canto da sala de atividades.

Figura 35 - Brinquedos empilhados



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Supostamente, a professora do turno vespertino os deixava indisponíveis ou teve dificuldades de desenvolver as atividades em meio aos brinquedos. Isso repercutiu no trabalho desenvolvido pela professora Dica, pois o agrupamento dos objetos desconfigurava os espa-

ços sugestivos das brincadeiras, organizados pela professora da manhã, que tinha que reorganizá-los no dia seguinte.

Tal postura docente revela que, ainda que as professoras tenham subsídios materiais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, se não tiverem uma concepção de infância adequada e não compreenderem como ocorre o desenvolvimento integral das crianças, de nada servirão os materiais disponibilizados, uma vez que ficarão sem o uso, disponibilizada para exploração, manuseio, criação, contato, descoberta, quebra. Empilhados, causam impacto! (Figura 35). Arrumados como bibelôs, inalcançáveis às crianças, meros enfeites! Cartazes não explorados ou brinquedos postos sobre os armários de nada servem ao desenvolvimento de quem deveria ser o centro de cada ação, construção e proposta pedagógica. As salas de atividades das crianças precisam ser mais exploradas e construídas coletivamente com elas e não para elas.

Diante disso, destaca-se a importância da formação continuada desenvolvida nesta pesquisa. A professora do turno vespertino, apesar de ter sido convidada a participar de todos os encontros formativos, participou, apenas, de duas formações realizadas nos encontros pedagógicos da escola. Assim, acredita-se que o desenvolvimento de sua concepção sobre a brincadeira e o desenvolvimento infantil não foi suficientemente impactada pela teoria em estudo e, por isso, dentre outros motivos, a dificuldade em trabalhar num contexto diferenciado e enriquecido.

Alguns momentos da rotina sofreram poucas alterações (**acolhimento; roda inicial, chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação**). Todavia, houve significativa ampliação das atividades livres, intencionalmente planejadas. Assim, destaca-se, a seguir, os momentos da rotina que foram mais impactados pela formação continuada.

- **Atividade dirigida e ação do dia**

A conversa informal converteu-se em conversa intencional. Foi substituída pela apresentação de novos conteúdos da brincadeira de faz-de-conta às crianças (exposição de novos objetos de uso social - tradicional/singular e universal, realizada pela professora em parceria com os pais; exposição de vídeos/documentários sobre as relações estabelecidas entre as pessoas e objetos, bem como entre pessoas e pessoas; leitura e contação de histórias literárias que permitiram às crianças conhecerem outras realidades, objetos e experiências, do imediato ao mediato; visitas à locais de trabalho, como: supermercado e posto de saúde).

Os próprios conteúdos do planejamento anual da professora foram inseridos conforme as observações feitas acerca dos interesses das crianças, expressados no momento da

brincadeira, ou pelo que considerou importante que conhecessem sobre a realidade circundante, sobre a cultura, sobre os objetos e pessoas (meios de transporte, profissões dos pais, corpo humano/esqueleto humano etc.), além do respeito, da partilha e demais valores.

Exemplo desde o período exploratório da pesquisa, um dos temas preferidos das crianças durante a brincadeira de faz-de-conta era a brincadeira de zumbi, de argumento animalesco. As ações do brincar se configuravam basicamente em correr atrás dos colegas. A regra da brincadeira era a seguinte: O zumbi, ao tocar em alguém, transformava-o em zumbi. Estes deveriam pegar as demais crianças. O conteúdo desse tema adivinha de filmes e games a que assistiam em casa. Segundo o Curupira, o pai comprara filmes que tem zumbis. “Eles comem as pessoas! Tem muito sangue!”. A pesquisadora ao perguntar se crianças poderiam ver essas coisas recebeu como resposta: “Claro! Claro que podem” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Apesar das cenas de violência dos filmes, relatadas por Curupira, estas não foram expressadas na brincadeira no período exploratório. As crianças não mordiam, tocavam uns nos outros e os que eram pegos ajudavam a pegar os outros colegas “não infectados” (mesma regra da pira-ajuda). O respeito ao espaço do outro, apesar da consciência de que representavam um papel mau, não permitia que a violência fosse expressada explicitamente como conteúdo da brincadeira. O prazer em correr e a sensação de medo era o que motivava a brincadeira. Contudo, ao longo da pesquisa, foi identificada a internalização de conteúdos violentos nas falas das crianças, o que motivou a realização de uma intervenção educativa.

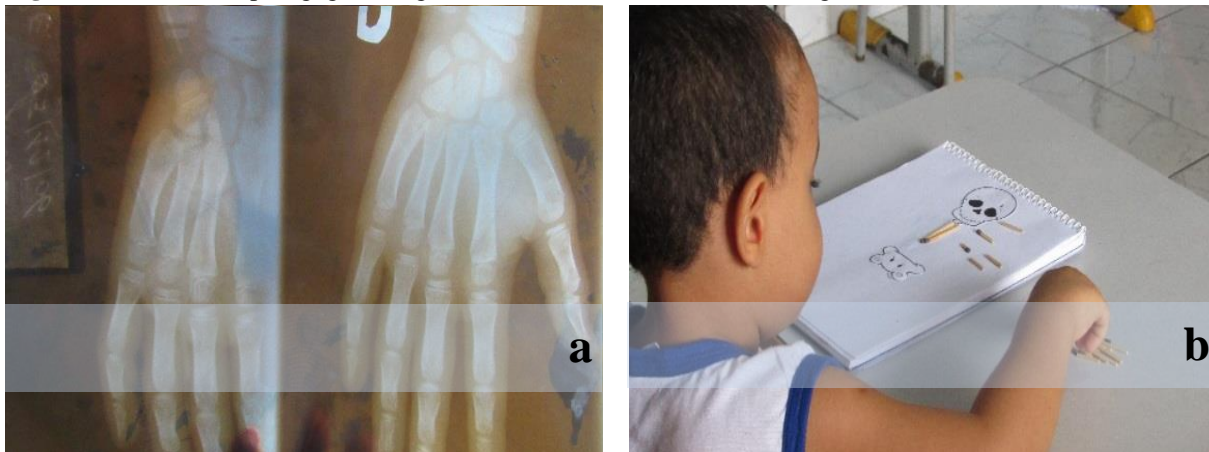
A professora apresentou às crianças filmes infantis com temas animais, leu histórias literárias (Sete histórias para sacudir o esqueleto, de Ângela Lago), cujo enredo trata da morte como acontecimento normal da vida dos seres humanos, com um fundo de humor aliado ao medo. Essas atividades possibilitaram às crianças outras experiências com os personagens animais representados por elas no momento da brincadeira.

Além dessas atividades, desenvolveu trabalhos sobre o corpo humano, principalmente sobre o esqueleto. Levou papéis de raios x das mãos e do tórax de seu filho e solicitou que as crianças levassem, também, para a escola, caso tivessem. Apresentou os nomes dos ossos que as crianças chamavam de “caveira”, as quais fizeram um trabalho gráfico sobre o assunto trabalhado (Figura 36).

Não se trata de instrumentalizar a brincadeira, ou a arte na sua forma literária. Porém, a percepção do que as crianças sabiam, com o que a professora pôde ensinar a partir disso, desenvolveu não somente o conteúdo da brincadeira de faz-de-conta das crianças, como

também outras atividades do meio educativo, como a contação e leitura de histórias, as atividades artísticas, motoras etc.

Figura 36 - Atividade pedagógica/dirigida. (a) - Raio X. (b) - Atividade dirigida



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Segundo Vigotski (2010, p. 359) há aproximação da brincadeira e do conto de fadas quanto ao seu efeito psicológico, sendo ambos educadores estéticos naturais da criança. “Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida”.

A atitude da professora de planejar atividades que possibilitassem o contato das crianças com outras realidades através da literatura contribuiu efetivamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, em especial da imaginação. O enriquecimento desse argumento interveio na educação das emoções das crianças, que puderam perceber que a morte é umas das certezas da vida, assim como o medo de perder alguém ou de partir.

Para Mukhina (1995, p.213) o medo “é produto de uma educação incorreta e de um comportamento irracional do adulto” que o utiliza para dominar e submeter a criança à obediência. Para a autora, este sentimento precisa ser educado de modo a despertar na criança um estado de liberdade e de coragem. Ao observar as manifestações desse tipo de conteúdo no brincar das crianças, a professora interveio de forma educativa e intencional, buscou educar esse sentimento por meio das emoções reais que as histórias lhes proporcionaram.

Ainda sobre a rotina, os eixos temáticos semanais norteavam o planejamento da professora, mas eram flexibilizados segundo a intencionalidade das atividades propostas. As

crianças passaram a sair para a área externa com mais frequência; a professora passou a organizar e explorar diferentes espaços da unidade municipal, bem como da comunidade escolar; a atividade de musicalização ocorria praticamente todos os dias, no momento do relaxamento; quando os brinquedos e ambientes sugestivos eram organizados na área externa as crianças tinham liberdade de ir ao parque, mas preferiam brincar de faz-de-conta no espaço organizado. No período exploratório, a brincadeira de faz-de-conta acontecia com mais frequência no parque, porém, com a intervenção (formação/brinquedos), passaram a ocorrer em todos os lugares e momentos em que as crianças exerciam sua liberdade; as histórias passaram a ser lidas e contadas para as crianças também em outros dias da semana.

- **Atividade livre**

Não havia uma delimitação do tempo às atividades livres. A análise do horário de parar ou seguir com as atividades das crianças era feita pela professora, conforme o envolvimento das crianças nas brincadeiras. Portanto, as atividades livres tiveram o tempo estendido e chegaram a substituir, em alguns dias, o momento da atividade que seria dirigida.

Essa liberdade possibilitava às crianças escolherem como, com quem, com o que e do que brincar. A professora organizava os espaços e os brinquedos com temas sugestivos, unindo o que as crianças queriam fazer ao que gostaria que desenvolvessem na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Desse modo, as crianças tinham liberdade de escolher se queriam correr, ir ao parque, brincar com os objetos, com os colegas ou com a professora e pesquisadora.

Segundo Teixeira (2012, p.13), há controvérsia entre o brincar livre e o dirigido. Para ela, a oposição quanto à participação do (a) professor (a) nesse momento não consiste no fato de o (a) professor (a) não intervir ou intervir na atividade que é “por excelência da infância” (p. 1). “O problema é como intervir. Se intervir “para ajudar a expandir os significados, fornecer modelos de soluções de conflitos, participar como um parceiro mais experiente, criar conflitos para as crianças resolverem, por que não fazê-lo?”

Assim, a professora e a pesquisadora brincavam e problematizavam o brincar, fazendo com que refletissem sobre os papéis, as relações estabelecidas entre eles, as regras sociais. Nos casos em que a professora percebia a necessidade de trabalhar algum tema ou conteúdo que aparecia durante o brincar, isso era feito posteriormente, de forma planejada, no momento das atividades dirigidas e na organização dos cenários temáticos. Em outros momentos como, por exemplo, quando uma criança não queria deixar a outra brincar, quando alguém queria assumir um novo papel, ou quando surgia algum outro conflito, a intervenção era feita no momento da brincadeira, através de questionamentos sobre os motivos de tal con-

duta, na maioria dos casos, delegando às próprias crianças a responsabilidade de resolver a situação.

- **Análise do comportamento das crianças**

O momento de análise do comportamento das crianças foi extinto da rotina. Sempre que surgia um conflito ou o descumprimento de algum combinado, a professora buscava resolver junto às crianças, no momento da brincadeira. O cartaz da “carinha triste” não foi mais utilizado. Em um dos dias observados, ao final da manhã, a professora indagou às crianças sobre o que gostariam de fazer no dia seguinte: “- O que vocês querem fazer amanhã? Brincar de brinquedos, ir ao parque, brincar de bola?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). As crianças citaram todas as atividades das opções e outras mais. Isso mostra que a professora, além de observar mais as necessidades das crianças, as colocou no cerne do planejamento, as ouviu. Essa atitude poderia ter sido mais motivada pela pesquisadora que acompanhava e planejava as atividades junto à professora. Este é um dos pontos a serem considerados em pesquisas futuras: Planejar junto às crianças e não, somente, para elas.

- **Despedida**

As crianças brincavam até o momento da saída e colaboravam com a organização dos brinquedos que utilizavam. Nem todas se sentiam motivadas a ajudar, preferiam brincar até a chegada dos pais. Estas choravam, algumas vezes, para não irem para casa.

5.1.3.3 *A observação da brincadeira como caminho de acompanhamento pedagógico*

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que se desenvolve mediante interações: criança-objeto e criança-outro (criança, professor). Durante essas interações é importante acompanhar quais conteúdos do meio social são representados na brincadeira e como as crianças têm internalizado as relações sociais. A observação pode subsidiar esse acompanhamento, pois funciona como o termômetro, que mede o que as crianças dizem e expressam nas brincadeiras, e como uma bússola, que indica quais intervenções pedagógicas são necessárias para garantir o desenvolvimento de uma personalidade socialmente positiva nas crianças.

Pensar a observação como prática pedagógica exige a compreensão, primeiro, do que é necessário observar. Dessa forma, é fundamental que o professor possua conhecimentos teóricos que os façam compreender conceitualmente as expressões das crianças.

Observar não se limita à ação de tomar notas ou de fotografar, que é uma ação que coloca os adultos em relação com aquilo que está sendo observado. Não é possível pensar, porém, que essa observação seja o resultado de uma atitude improvisada, se concordamos que a observação implica numa certa forma de “escolha”, é evidente

que o adulto tem que definir o que quer observar. Definindo os objetivos, se define o âmbito da observação. Assim, o adulto, quando se encontra nesta condição de observador-interprete (e, conseqüentemente, co-criador) da realidade, tem que saber observar e utilizar os meios coerentes que sejam necessários (ALTIMIR, 2017, p. 60).

Durante a pesquisa foram identificados poucos registros da professora sobre a brincadeira (apenas algumas fotografias). Apesar disso, em conversas informais entre ela e a pesquisadora, foi enunciada a percepção do desenvolvimento das crianças: “- Percebi que algumas crianças, que tinham dificuldade de interagir com as outras, que quase não falavam, passaram a fazer isso na brincadeira”; “ Guaraci passou a brincar com os colegas, não bate mais, não pensa só na vontade dele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Tais colocações indicam que a professora conseguiu perceber o desenvolvimento da interação e de funções psíquicas superiores, como o controle da vontade, nas crianças.

A observação como forma de acompanhamento, portanto, se reflete na avaliação do desenvolvimento infantil e na percepção da necessidade de intervenções pedagógicas sobre a brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fundamentam a necessidade de criação de procedimentos que avaliem o desenvolvimento infantil, sem selecionar, promover ou classificar as crianças. Cita a observação como um desses meios, pois, observar as atividades das crianças, dentre elas as brincadeiras, é uma das formas de acompanhar o trabalho pedagógico e a possível influência dele na educação das crianças. Nesse sentido, “a ideia de avaliação não se restringe apenas aos fazeres da criança como produto final, mas ao processo como um todo” (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 232).

Pela observação da brincadeira, Dica pode verificar o quê, das relações sociais, mostrou-se em processo de internalização nas crianças: cooperação, partilha, preconceitos, violências; bem como algumas competências apresentadas pelas crianças: contagem numérica, relações biunívocas, noção espaço temporal, escrita espontânea etc. Essas competências eram percebidas por Dica como conteúdos do plano anual que se manifestavam nas brincadeiras, sem que fosse seguida a ordem cronológica do que era exigido no plano anual institucional.

É importante destacar que o plano anual muitas vezes é confundido como uma lista de conteúdos a serem trabalhados na escola da infância. Essa ideia precisa ser ultrapassada, uma vez que o currículo da educação infantil constitui-se de um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem

parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (DCNEI, 2009, Art. 3º). Nessa perspectiva, a educação na escola da infância não pode pautar-se num modelo curricular único e rígido sem levar em conta as particularidades do contexto em que a criança vive e sem colocá-la como participante do seu desenvolvimento.

O trabalho de iniciação científica vinculado à essa pesquisa organiza o acompanhamento do trabalho pedagógico da brincadeira de três maneiras:

Antes da brincadeira acontecer - apresentação de documentários às crianças, os quais demonstravam diversas formas de trabalho e o uso social dos objetos tradicionais da região (tipiti, peneira, cuia); visitas a locais de trabalho (supermercado e posto de saúde); diálogo com os pais sobre suas profissões e também leitura de histórias; *Durante o desenvolvimento da brincadeira*: questionamentos ocasionais sobre o conteúdo dos diferentes temas; resolução de conflitos; participação da professora como brincante; *Depois da brincadeira*: planejamento de novas formas de intervenção e enriquecimento da brincadeira, a partir dos elementos expressados pelas crianças. (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018, p. 21 – grifos das autoras)

Diante dessa organização, pode-se afirmar que a observação durante o momento da brincadeira permitiu à professora saber o momento de intervir com questionamentos ocasionais ou participar como brincante da mesma. Além disso, o planejamento tomou como base as necessidades de desenvolvimento observadas pela professora, tanto nos momentos de atividades dirigidas, como nos momentos livres.

Pode-se afirmar, portanto, que a observação/acompanhamento influenciou sobre a avaliação e a avaliação afetou o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habilidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI).

A partir da observação a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. “Pôde-se observar que à medida que a docente via resultados positivos no desenvolvimento das crianças através do brincar, mais investia no planejamento, demonstrando preocupação em ampliar o campo de experiências das crianças em relação a essa atividade” (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018, p. 24).

5.2 AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS SITUAÇÕES SOCIAIS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS

Apresenta-se, a seguir, a categorização dos episódios registrados na pesquisa, no que se refere aos papéis representados criativamente pelas crianças, os quais expressam as ressignificações das situações sociais vivenciadas por elas.

Os episódios foram categorizados conforme as análises dos dados preliminares (realizadas ao longo da pesquisa, conforme observações e reflexões no diário de campo) e confirmados na reunião final dos dados produzidos (após a transcrição das filmagens). Estes evidenciaram que as crianças assumiram papéis de diferentes contextos e vivências. Além dos papéis sociais, foram identificados, em pequena quantidade, papéis da fauna e papéis animais, o que revela a percepção das crianças quanto às relações existentes entre os animais, bem como as relações provenientes das criações fantásticas da humanidade. Contudo, esta pesquisa dedicou-se mais profundamente ao estudo das brincadeiras de faz-de-conta cujos papéis representaram as relações sociais, atividade desenvolvendo da personalidade infantil.

Devido ao grande número de episódios registrados no decorrer da pesquisa, aproximadamente 200, foram determinados critérios para selecioná-los para análise. Foram seis os critérios pré-determinados para a captura das filmagens, quais sejam: 1. Papéis determinados pelas crianças; 2. Ações lúdicas imaginárias (fala teatral, gestos, uso social ou substitutivo dos objetos) de acordo com os papéis assumidos pelas crianças; 3. Reelaboração criativa das situações sociais vivenciadas pelas crianças (tanto as relacionadas ao contexto doméstico, como aquelas provenientes das intervenções da professora e pesquisadora); 4. Relação das ações das crianças com os papéis sociais dos contextos caracterizados na pesquisa (familiar e escolar); 5. Ações e falas durante o brincar que expressaram a intervenção (enriquecimento, problematização) da professora no conteúdo da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais; 6. Grupos com maior número de participantes (para a análise, considerou-se os grupos com três ou mais integrantes).

Durante a aplicação dos critérios de seleção, alguns dos episódios registrados foram eliminados da análise pelos seguintes motivos: a criança não assumiu um papel denominado ao longo dos vídeos; a criança apresentou como conteúdo principal da brincadeira as interações objetivas, não as relações sociais; o desconhecimento das crianças sobre o argumento da brincadeira; mudança repentina de tema e descontinuidade da situação lúdica.

Para esse estudo, é interessante analisar o brincar na sua forma mais evoluída possível, pois poderão ser encontradas todas as características que expressam o desenvolvimento da brincadeira diante do processo educativo intencionalmente planejado.

Assim, foram privilegiados episódios que apresentaram os critérios definidos, ou seja, analisa-se, a seguir, aqueles que mostraram um nível elevado da brincadeira de faz-de-conta, especialmente no que concerne ao fato de a criança assumir um papel. Contudo, em algumas categorias, houve a presença de apenas quatro ou cinco dos critérios indicados, os quais serão apresentados nas análises adiante.

A partir das transcrições dos vídeos produzidos, após o período exploratório, foram identificados 111 episódios cujos papéis representaram conteúdo social; 2 episódios de conteúdo da fauna e 4 episódios de conteúdo animalesco. Dessa forma, houve uma expressiva eliminação de episódios registrados, devido algumas filmagens indicarem um momento inicial da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

Para fins de uma análise aprofundada do objeto desse estudo, apresenta-se a seguir, no máximo, dois episódios por categoria e subcategoria.

5.2.1 Papéis sociais

Os temas das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais são uma representação criativa da realidade social da criança e neles estão os conteúdos da sociedade da qual ela faz parte, desde as diferentes formas de atuação com os objetos da cultura à forma de relacionar-se com o outro. A atividade humana, portanto, é assimilada pela criança na brincadeira, na qual aprenderá a relacionar-se com as pessoas, ainda que no campo imaginário.

A base da brincadeira de faz-de-conta de papéis é social e expressa temas que percorrem desde as condições imediatas de vida das crianças a um campo mais abrangente, das condições de vida da criança em sociedade (ELKONIN, 2009).

Subdividiu-se os episódios de papéis sociais quanto aos argumentos da brincadeira, sendo eles: doméstico, trabalho, particularidade regional e literatura. Sobre cada um deles, comenta-se a seguir.

5.2.1.1 Argumento doméstico

Os episódios de argumento doméstico têm como características a representação de papéis cujas ações (lavar, passar, cozinhar, cuidar dos filhos etc.) e interações (relações históricas entre os participantes) referenciam o contexto familiar. São analisados dois dos trinta e três episódios registrados, conforme os critérios de seleção.

Episódio 6: Dia de feira

Participantes: Crianças

Ação mediadora da professora: A professora organizou cantos com temas diversificados (feira, cozinha, lavanderia, fantasia, hospital, marcenaria) para que as crianças escolhessem suas preferências. Nesse episódio, a professora e a pesquisadora não fizeram nenhuma intervenção durante o brincar imaginativo, pois não surgiram conflitos, não foram convidadas a participar e o enredo da brincadeira estava sendo elaborado pelas crianças de forma conjunta; intervir poderia intimidá-las. Por isso, sua ação mediadora consistiu em organizar o ambiente e observar os diferentes grupos de crianças que brincavam.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Tucuxi, Muiraquitã e Wilson Fonseca estavam na feirinha. Tucuxi entregou frutas e legumes para Muiraquitã, que por sua vez passou o leitor de códigos de barras e devolveu para o cliente.

Tucuxi continuou suas compras. Quando Jaci chegou na feira, pegou uma banana e disse:

- Banana! Quero uma banana.
- “Tá” – respondeu Muiraquitã.

Os dois clientes se atrapalharam ao entregar as compras para o vendedor.

- Caiu a banana! - Jaci exclamou voltando para a casinha onde brincava antes de ir à feira.

Depois de passar a maioria das compras, Muiraquitã alertou:

- Tá pronto!

Tucuxi encontrou a banana que havia caído e entregou para Muiraquitã passar no leitor de códigos de barras. Como a banana era o último item a ser vendido, o vendedor falou:

- Tá bom.

Tucuxi pegou o carrinho de compras, foi embora da feirinha, levou as compras para o canto onde estava a cozinha e disse:

- Tá aí, olha, as frutas! As frutas!

Vendo que os colegas que estavam na cozinha não lhe deram atenção, exclamou:

- Tá aqui, olha, as frutas! Que eu “trazi” para ti.

Tucandeira, ao avistar as frutas, foi até o carrinho e começou a guardá-las na geladeira. Enquanto isso, Jaci continuou organizando a cozinha e pôs ovos para cozinhar.

Depois, Jaci foi até o carrinho e pegou umas frutas para cozinhar. Porém, Tucandeira disse:

- Bota aqui!

- A cenoura? – Ele perguntou. Pondo-se a ajudar Tucandeira a guardar as compras, listando cada item que a entregava:

- Cenoura, abacate, uma banana, duas bananas.

- Obrigada! – Tucandeira agradeceu.

- Tá para acabar – Jaci observou.

Quando acabaram de guardar as compras, Jaci tirou o carrinho da cozinha e voltou a mexer nos ovos que estavam cozinhando.

Figura 37 - Sequência do episódio dia de feira (a – f)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

O episódio apresenta ações lúdicas imaginárias em que as crianças representam criativamente situações sociais vivenciadas por elas no contexto doméstico, cujas ações passam por cozinhar, organizar os alimentos, a casa e ir à feira. Havia mais de três crianças envolvidas no desenvolvimento do tema, as quais demonstraram conhecimentos sobre as ações executadas e estabeleceram relações histriônicas entre si. Os papéis representados são considerados implícitos nas relações com os objetos e parceiros da brincadeira - as crianças em nenhum momento se denominaram como tal - os quais são: o vendedor, o cliente e o casal que preparava as refeições e organizava a casinha.

Segundo Elkonin (2009) os objetos e brinquedos sugestivos induzem as crianças a executarem determinadas ações. Os papéis, portanto, podem ser interpretados por influência do meio, como os brinquedos sugestivos presentes no episódio exposto. Esse teórico (2009, p.251), ao citar a pesquisa de Slávina (1948), afirma que umas das contribuições da autora sobre sua demonstração experimental acerca das brincadeiras de papéis é a constatação de que o papel pode ser previamente assumido pela criança, determinando as ações e significações que esta fará sobre os objetos com os quais vai operar, assim como as ações delas, diante de situações e objetos temáticos que sugeriram o sentido humano das ações realizadas com eles, e podem introduzir, de fora, os papéis que assumirão na brincadeira.

Com base nisso, analisa-se que os papéis apresentados nesse episódio representam uma situação lúdica imaginária com um enredo construído ao longo da brincadeira. Os papéis não foram pré-determinados pelas crianças, mas desenvolvidos na relação entre seus participantes.

Para fins de análise buscou-se apresentar na pesquisa episódios cujas características correspondessem a um nível mais desenvolvido da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, dentro das possibilidades das crianças que participaram do estudo. Nesse episódio, apesar de os papéis parecerem implícitos nas relações estabelecidas entre as crianças, considera-se importante a reflexão sobre o processo de desenvolvimento dos temas “feira” e “casinha”, os quais não se relacionavam nos primeiros episódios registrados nos dias anteriores da pesquisa em que estes, também, foram identificados. Esse desenvolvimento foi constatado a partir da correlação entre os contextos feira e casinha, mostrando que o brincar progrediu metodicamente. Assim, a brincadeira das crianças passou do campo dos acontecimentos soltos e desconexos para o âmbito das representações sociais e suas diferentes relações, transitando entre o segundo e terceiro nível de desenvolvimento do brincar proposto por Elkonin (2009).

As crianças demonstraram conhecimento acerca do tema desenvolvido no episódio, pois conseguiram representar as ações típicas do papel que desempenharam, a exemplos:

o vendedor passou os produtos no leitor de códigos de barras (Figura 37-b); ir à feira teve uma função social – abastecer uma casa; os produtos comprados foram organizados na geladeira enquanto os ovos eram cozidos (Figura 37-e). O conhecimento das crianças sobre os papéis representados, ainda que estes tenham sido desenvolvidos em prol das ações com os objetos, possibilitou o desenvolvimento da temática.

Vigotski (1995/2000, p. 29), ao estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dividiu-as em dois grupos e ressaltou que, apesar de parecerem heterogêneas nessa forma de organização, são unidas indissolúvelmente. O primeiro grupo é composto pelos processos de domínio do meio externo do desenvolvimento cultural e do pensamento, são: a linguagem (fala), a escrita, o cálculo e o desenho, dentre outras. O segundo grupo, é composto pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, as quais não são limitadas nem determinadas com exatidão. São aquelas com as quais o ser humano nasce enquanto possibilidades: atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos etc. Ambos os grupos são chamados de processo de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança.

Tomando como base os apontamentos de Vigotski (2000, 2009), pode-se afirmar que as funções psíquicas superiores presentes no episódio analisado são: a imaginação, pela representação criativa de um conteúdo social real; o controle da vontade, quando Jaci abdica de sua vontade de usar os legumes para cozinhar e se dispõe a ajudar sua parceira a organizá-los na geladeira; a fala, pelas relações histriônicas entre as crianças; o cálculo, função desenvolvida, ainda, sem uso de sua técnica, mas apreendida primariamente pela criança pela sua função social na situação em que Jaci conta os legumes que retira do carrinho até esvaziá-lo.

Sendo a personalidade um conjunto de relações sociais interiorizadas de forma dialética, em que tanto o meio – relações sociais, objetos culturais – quanto a criança – com aquilo que já lhe foi desenvolvido psicologicamente e afetivamente – atuam nesse processo, pode-se pontuar atitudes de cooperação, conformismo e respeito às necessidades dos colegas na situação imaginária apresentada no episódio.

Mukhina (1995), ao discutir sobre o que influencia o desenvolvimento da personalidade infantil, cita o adulto como principal influenciador, seguido do grupo de coetâneos e a opinião pública desse grupo, também chamado de sociedade infantil. Para ela, no grupo de coetâneos, “a criança tem possibilidade de aprender a colaborar com os demais, a levar em conta os interesses e as opiniões dos outros” (p. 189) e, também, a “renunciar seus desejos pessoais para alcançar um objetivo comum” (p. 193). Isso pode ser percebido quando Jaci

abriu mão de sua vontade de cozinhar para ajudar Tucandeira a organizar os legumes na geladeira.

Todavia, apesar de percebida a atitude cooperativa e de respeito entre os parceiros da brincadeira, não se pode descartar a hipótese de que houve conformismo de Jaci diante da firmeza de Tucandeira. “O conformismo é a etapa que precede a capacidade de confrontar sua opinião com a dos outros. [...] em algumas crianças pode arraigar-se e converter-se em característica negativa” (MUKHINA, 1995, p. 194).

O último aspecto a ser analisado diz respeito ao lugar que as crianças ocupam nas relações que estabelecem e como percebem as demais relações existentes entre as pessoas com as quais convivem. No episódio, Jaci é um exemplo da ruptura existente entre o fazer feminino e o fazer masculino nas atividades relacionadas ao trabalho do adulto, uma vez que, segundo Kishimoto (2012), historicamente, há “a ausência do sexo masculino nos *jogos de faz-de-conta* (brinquedos de boneca, jogos de imitação familiares como mamãe e filhinha, fazer comida etc.)” (p.105 – grifos da autora) como expressão de discriminação sexual nas preferências dos jogos. Ainda segundo a autora, culturalmente, a sociedade brasileira destina aos meninos jogos de “destreza motora, como bola, jogos que envolvem aventuras, com carros, trens [...], lhes concedem a rua para as brincadeiras” (p. 106), enquanto as meninas são domesticadas e limitadas de tais ações.

Sabe-se que essas atitudes superam o contexto doméstico das relações e se estendem ao âmbito trabalhista, onde mulheres ocupam papéis econômicos e de status social inferior aos dos homens.

Perceber crianças rompendo essa dicotomia entre o fazer feminino e masculino revela que o lugar que as mulheres e homens tem ocupado nas relações sociais se modificou ao longo dos anos e as crianças conseguem representar isso nas suas brincadeiras de faz-de-conta. Todavia, essa manifestação acontece de forma insipiente. Adiante, outros episódios analisados exemplificam situações contrárias à essa.

Considera-se, portanto, indispensável que tanto meninas quanto meninos tenham as mesmas possibilidades na sociedade da qual participam desde a mais tenra infância, para que sejam reconfiguradas tais marcas históricas discriminatórias, no intuito de desenvolver uma sociedade igualitária, justa, em que os direitos e deveres dos cidadãos sejam executados sem distinção de gênero.

Episódio 7: Mãe e pai

Participantes: Crianças e a pesquisadora

Ação mediadora da professora: A professora organizou a maloca com objetos tradicionais de Santarém (peneira, tipiti, cuias, chapéus de palha) e deixou que as crianças brincassem no ambiente sugestivo. Nesse episódio não houve nenhuma intervenção da professora no enredo da brincadeira. Ela atuou como observadora e se ateve a resolver pequenos conflitos com as demais crianças.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Iara com uma boneca no colo tentou organizar uma brincadeira de papéis:

- O Laurimar Leal vai ser meu marido. Vai lavar a louça! – ordenou ao menino que não entrou na brincadeira.

A pesquisadora percebeu a tentativa de Iara e questionou:

- O que seu marido vai fazer?

- Vai lavar a louça.

- Laurimar, você é o marido dela, pai daquele bebê. A pesquisadora indagou ao menino que balançou a cabeça negando a tal paternidade e vínculo familiar.

Iara insistiu em conseguir alguém para ser seu marido.

- Então o ... que é meu marido. – apontando para Boitatá

- É, pergunta do Boitatá se ele quer ser. Quer ser o marido dela? A pesquisadora entrevistou.

Iara também perguntou:

- Quer ser meu marido?

Ele balançou a cabeça dizendo que sim.

- Ah tá! Vai lá com ela então, Boitatá. A pesquisadora orientou.

Iara olhou para Laurimar, que havia negado ser seu marido, e se justificou para a pesquisadora:

- Ele é meu amigo, ele estuda aqui!

- Tudo bem. Disse a pesquisadora.

Depois ela sentou na mesa, com a boneca no colo, olhou para longe e gritou:

- Ei, filha! Vem para casa! Tá bom de rua, teu pai já chegou!

Ela foi até Tucandeira, que estava brincando com uma banheira cheia de água e tentou tomá-la das mãos da menina, que não permitiu.

Ao perceber isso Boitatá se dirigiu à filha dizendo:

- Quer apanhar?

As duas ficaram disputando a banheira e Iara disse:

- Sai! Olha, teu pai vai te bater! Sai, Tucandeira!

Tucandeira continuou onde estava e Iara saiu contrariada.

Depois de algum tempo, Tucandeira decidiu participar da brincadeira, quando percebeu que Iara e Boitatá iriam se casar. Arrumou-se junto com Iara e os seguiu por onde andavam: em cima dos bancos, ao redor da mesa. Porém, Iara e Boitatá não receberam bem Tucandeira:

- Sai! - Disse Iara

- Sai! – Boitatá complementou.

Mesmo assim a menina continuou a segui-los. A pesquisadora decidiu intervir:

- Vocês não vão levar a filha de vocês, não?

- Não é filha. – Iara respondeu.

- Eu sei, mas ela não era tua filha ainda agora? – a pesquisadora questionou, pois Tucandeira havia sido denominada por ela como filha do casal.

Iara retrucou:

- Ela fica na rua aí. O pai dela está atrás dela. Vai lá pegar ela! Vai! -Dirigindo-se à Boitatá – e continuou: Se ela ficar na rua outra vez, o pai dela vai bater nela. – Iara afirmou olhando para Boitatá e ordenou:

- Segura a neném aqui, que eu vou lá na floresta com os meninos.

Boitatá segurou a boneca, colocou um pipô (chupeta) na boca dela, a balançou, enquanto Iara saiu. O menino cuidou da filha à espera da esposa que não retornou. Assim, o menino resolveu brincar com outras crianças.

Figura 38 - Sequência do episódio mãe e pai (a – l)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

O episódio possui papéis determinados pelas crianças, distribuídos entre os parceiros da brincadeira antes que ela iniciasse. As ações lúdicas imaginárias reproduzem conteúdo de cunho doméstico, especificamente sobre as relações familiares de cuidado, atenção e, concomitantemente, educação por meio da repreensão e ameaças. Três crianças participaram

da elaboração do tema, sob liderança de Iara, que direcionava suas ações e tentava coordenar também as ações dos demais envolvidos no enredo da situação lúdica imaginária.

As funções psíquicas superiores explicitamente presentes no episódio analisado são: a imaginação, na representação criativa dos papéis sociais do contexto familiar, e a fala, nas relações histriônicas entre os participantes.

As crianças expressaram as significações que tem internalizado das relações sociais parentais. O conteúdo principal da temática permeou a interpretação dos papéis previamente delineados por elas e apresentaram sequência lógica. Portanto, pode-se afirmar que neste episódio são representadas características do terceiro nível de desenvolvimento do brincar (ELKONIN, 2009).

A brincadeira de faz-de-conta, segundo Elkonin (2009), é a forma pela qual as crianças podem expressar a compreensão que têm das relações sociais entre as pessoas e o sentido social de sua atividade. Assim, ainda que estas relações sejam representadas pelo viés da imaginação, correspondem “às relações reais existentes entre as pessoas” (p. 301), pois a imaginação tem como base a realidade (VIGOTSKI, 2009).

Essa afirmativa leva à reflexão sobre dois aspectos: as significações das crianças sobre relação entre pais e filhos e as significações das crianças sobre a relação entre marido e mulher, em que são pontuados os seguintes aspectos que podem exercer influência no desenvolvimento da personalidade dessas crianças: a liderança e a submissão.

Sobre as significações das crianças da relação entre pais e filhos, tem-se, de um lado, a figura dos pais, adultos, autoridades do meio familiar, os quais exigem respeito e submissão das crianças às suas vontades, claramente representados no episódio como os protagonistas da brincadeira. De outro lado está a figura da criança que inicialmente confronta as imposições e regras como forma de autoafirmação de suas vontades, negando-se a exercer o papel da criança obediente, submissa (Figura 38-d). “É curioso: as crianças não gostam de interpretar o papel das crianças; gostam muito mais de interpretar os mais velhos, que despertam respeito e têm autoridade” (MUKHINA, 1995, p. 201).

Segundo esta autora (1995, p. 197), “os papéis principais têm mais prestígio e atraem mais a criança”. Esses papéis geralmente são representados pelos líderes da brincadeira, os quais “distribuem os papéis, indicam como os outros devem atuar”.

O cuidado com o aspecto liderança-submissão é fundamental no contexto escolar. Ao professor compete o papel de educar a conduta das crianças brincantes por meio de intervenções ocasionais, para que ambas se relacionem de maneira colaborativa, como companheiros, não como representantes no modo de relação capitalista em que as diferenças sociais são

alargadas hierarquicamente. Segundo Teixeira e Barca (2017, p. 30), o “objetivo da educação infantil é promover o desenvolvimento da personalidade das crianças” e para atingir tal objetivo o professor precisa estar consciente de que orientará o pensar e o agir delas. Nos dias observados não foi identificada nenhuma intervenção da professora sobre o conteúdo dessa brincadeira após a ocorrência do episódio.

Os aspectos liderança-submissão da relação das crianças com os pais, como exposto no episódio, se desenrolaram sobre o tom de ameaças. Diversas vezes as crianças fizeram referência à violência possivelmente existente nos contextos familiares. Essa afirmativa pode ser feita porque “a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela”. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Na sociedade, a desobediência, o confronto, as respostas das crianças são percebidas pelo adulto como desrespeito, falta de educação, sendo que a educação que lhes falta é essa: a criança precisa ocupar um lugar de respeito nas relações com os adultos, precisa ser ouvida e compreendida em suas necessidades. Educá-las para a submissão, para curvar-se diante das imposições sociais se constitui num dos massacres das lutas pelos direitos humanos.

No que concerne à relação entre o marido e a esposa, ambos compartilham a responsabilidade de cuidar do bebê (boneca) e agiram em consenso em todas as situações de ameaças para com a filha maior no enredo elaborado por eles (sequência de figuras 38 – e, f, g, h, i, j, k, l). O que permite compreender, pelas falas e ações das crianças, que suas vivências podem ter afinidade com a situação criada na brincadeira, pela forma como expressaram as significações que tem desenvolvido dessas relações parentais.

E, novamente, a presença de meninos nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis denota mudanças ocorridas na sociedade no que concerne a participação conjunta de homens e mulheres nas atividades do trabalho. Cuidar das crianças para que a esposa saia, acalentá-la, lavar a louça, não é uma função estritamente feminina, porque as mudanças históricas na posição social da mulher afetaram, ainda que timidamente, a posição social do homem. Vê-los como domésticos, professores de educação infantil, em salões de beleza já é uma realidade, mesmo que tímida. Vê-las como chefes de empresas, como mestre de obras ou como mecânicas não é mais tão difícil assim. Apesar disso, ainda são muitas as lutas contra a discriminação de gênero na sociedade brasileira. As brincadeiras de faz-de-conta são ótimas oportunidades de questionar e redimensionar tais posturas.

5.2.1.2 Argumento do trabalho

Os episódios desta subcategoria têm como referências as diferentes formas de manifestação da atividade guia do adulto - o trabalho - na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Segundo Elkonin (2009), o desenvolvimento desse tipo de argumento expande o conhecimento das crianças acerca das relações que estabelecem no meio, tendo em vista que há predominância de conteúdo do contexto familiar nas brincadeiras de faz-de-conta, o que manifesta a importância de as crianças conhecerem outros tipos de relações sociais.

Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente nos jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles. Talvez provenha daí a impressão de que existe um mundo infantil especial de jogo como atividade cujo conteúdo fundamental são as formas compensatórias de toda a natureza que refletem a tendência da criança para escapar desse ambiente fechado ao mundo das vastas relações sociais. (ELKONIN, 2009, p. 398).

Esse teórico complementa que quando a criança assume algum papel social do adulto, como: motorista, médico, marinheiro, capitão, vendedor, ela não adquire seus hábitos, tais como dirigir, pilotar, manejar uma seringa. O que há, portanto, é a percepção do uso social dos objetos. Assim, na brincadeira em sua forma mais desenvolvida, mais importante que atuar com os objetos é o plano das relações que cada um desses papéis estabelece com os outros parceiros ao brincar, de modo que consiga comparar a conduta do papel assumido à sua conduta real, o que Elkonin (2009, p. 417) denomina de conduta arbitrada. Diante dessas definições, são analisados dois dos quarenta e oito episódios registrados, conforme os critérios de seleção.

Episódio 8: O supermercado

Participantes: Crianças, professora e pesquisadora

Ação mediadora da professora: A professora organizou um ambiente sugestivo no quintal, referente ao supermercado que havia visitado com as crianças no dia anterior. Pôs prateleiras, embalagens e caixas de alimentos, uma caixa registradora, carrinhos de compras, papéis similares a dinheiro e cartões de crédito. Deixou que as crianças interagissem livremente no local enquanto as observava. Entreviui na brincadeira quando percebeu a necessidade do compartilhamento das sacolas entre as crianças.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

As crianças distribuíram os papéis e começaram a brincar de supermercado. Enquanto Saraipora brincava de caixa de supermercado, Muiraquitã pagava sua conta.

- É dinheiro a folha. – Laurimar constatou, dirigindo-se à pesquisadora.

- “Tá” bom. – ela disse compreendendo o significado que ele atribuiu ao elemento da natureza.

Ao lado, Icamiaba estava atrás das prateleiras de produtos. Vitória Régia, na parte da frente, disse:

- A minha filha está “dodói”. – pegando um produto da prateleira.

- Tem remédio para ela. Esse aqui é o remédio dela, né? Olha. As sereias, é o remédio dela. – Icamiaba disse, entregando uma caixa para sua cliente que foi até Saraipora pagar a conta.

Logo depois, Laurimar disse:

- Olha o que eu achei aqui! – mostrando um cartão.

Ele foi até Saraipora e ficou aguardando para ser atendido, já que Vitória Régia ainda estava pagando suas compras. Vitória Régia avisou a caixa:

- Eu tenho cartão.

Saraipora recebeu e passou o cartão.

A pesquisadora orientou:

- Não esquece de digitar o número. Dirigindo-se a Vitória Régia, pois percebeu que Saraipora queria executar todas as ações possíveis com o cartão.

Vitória Régia não se importou com a solicitação da pesquisadora e pegou suas compras que estavam no chão, nas cestas de compras.

Ao ver Manioca passar ao lado com uma sacola nas mãos, Vitória pediu, mas Manioca se negou a dar.

- Olha, aqui estão os sacos para colocar as coisas que vocês comprarem. Ela é a vendedora (Icamiaba), mas tem que pagar no caixa. – a professora interviu ao perceber que algumas crianças estavam dando o dinheiro a quem estava atrás da prateleira.

As crianças ficaram eufóricas para pegar as sacolas. Então, a professora disse:

- A Manioca tem mais sacolas.

Algumas crianças compravam com Icamiaba e pagavam com Saraipora. Manioca era a vendedora da feirinha do supermercado, por isso havia retido as sacolas.

A pesquisadora percebeu que Tucandeira não queria ser cliente e sim vendedora. Então solicitou:

- Icamiaba deixa a Tucandeira vender um pouquinho, depois você volta.

A menina ficou parada, não respondeu nada e continuou a receber os pagamentos atrás da prateleira, sem direcionar as crianças ao caixa.

No momento Guaraná estava na vez de pagar. Ele foi até Saraipora, com um saco de compras na mão e a cutucou. Ela por sua vez, passou um cartão na máquina e disse:

- Seu cartão, paguei. – entregando-o a ele.

Guaraná recebeu o cartão e foi embora.

Enquanto isso, Wilson Fonseca reivindicava ser o vendedor. A professora então direcionou:

- Tem que pedir para o gerente te contratar. Quem é o gerente?

- Eu! Exclamou Curupira

- Eu sou a vendedora. Enfatizou Icamiaba, pois não queria perder o papel.

Curupira reivindicou batendo com a mão na prateleira. Ele queria que Wilson Fonseca se tornasse o novo vendedor.

- Pare, Curupira! Ela reclamou.

Então, o menino saiu de perto da prateleira e pegou umas compras.

Wilson Fonseca não conseguiu ser o vendedor e resolveu comprar com Icamiaba. Contudo, ela não aceitou o pagamento com as folhas de árvores.

Após essa situação a pesquisadora problematizou, dirigindo-se à vendedora:

- Tu és a caixa?

- Mas isso daqui é a caixa também. – a menina respondeu.

- Não, é aí. – a pesquisadora falou, mostrando a caixa registradora.

Ao ouvir o debate, as crianças foram pagar compras no caixa.

Saraipora pegou a carteira porta cédulas de Tucandeira, a menina tentou resgatar, mas a caixa não quis entregar. A pesquisadora falou:

- É dela, tu não podes pegar a carteira, ela quem tira o dinheiro para te dar.

Diante da explicação, Saraipora entregou a carteira. Depois a pesquisadora questionou:

- Tu já pagou ela, Tucandeira?

- Já. – Tucandeira respondeu.

As crianças brincaram de supermercado por um longo tempo, com os mesmos papéis distribuídos no início.

Figura 39 - Sequência do episódio o supermercado (a – l)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

As ações lúdicas imaginárias reproduzem conteúdo do trabalho pertinentes às relações sociais de compra e venda. Mais de três crianças desenvolveram o argumento do tema sob o olhar observador da professora e pesquisadora. Os papéis do episódio foram determinados pelas crianças e distribuídos entre os parceiros da brincadeira, conforme a interação que tiveram com os objetos no ambiente sugestivo. O domínio da caixa registradora tornou a criança o caixa, quem pegou o carrinho e cestas pôs-se a comprar os objetos, e quem se posicionou atrás das prateleiras tornou-se vendedora. Houve também a tentativa por parte de algumas

crianças de experimentarem diferentes papéis, contudo enfrentaram resistência daquelas que já os haviam assumido.

Ainda que as ações e papéis assumidos pelas crianças tenham sido incitados pelos objetos dispostos no espaço organizado pela professora, os envolvidos na brincadeira não condensaram suas ações na representação do que o objeto propõe. Os significados desses objetos possibilitaram que as crianças interagissem ludicamente umas com as outras, de modo que suas ações apresentaram certo grau de lógica, articulando as relações dos parceiros da brincadeira ao que acontece nas relações reais.

Contudo, destacam-se alguns trechos em que crianças demonstraram dificuldade em respeitar a sequência lógica das ações em relação àquelas articuladas com seus parceiros: Icamiba, a vendedora, além de entregar os objetos dispostos nas prateleiras recebia o dinheiro quando algumas crianças lhe ofereciam, executava, portanto, a função da colega que estava no caixa. Do mesmo modo, agia Saraipora no caixa quando tomava a carteira do cliente para retirar o cartão e, ela mesma, digitar a senha pagando a conta. Tais acontecimentos interferiram na atuação da professora e da pesquisadora que interviam no brincar das crianças diversas vezes em busca de organizar a sequência lógica de suas ações. Apesar dessa intenção, está implícita nas intervenções a necessidade que ambas tinham de controlar os acontecimentos da brincadeira, de enfatizar as regras sociais e direcionar a atuação das crianças. Tem-se que tomar cuidado com essa atitude, pois, ao invés de criar condições para que a brincadeira se desenvolva a um nível mais elevado, o que envolve a lógica das ações (ELKONIN, 2009), corre-se o risco de destruir a liberdade da brincadeira de faz-de-conta.

A organização do espaço e a relação das crianças com ele mostraram que há a reprodução, na brincadeira de papéis sociais, das experiências proporcionadas pela escola às crianças, como forma de ampliar os temas do brincar. Contudo, as ações representadas criativamente por elas tomam como base um complexo de experiências do contexto do qual participam. Diante disso, ao analisar a conduta de Saraipora, que além de vender os produtos recebia o dinheiro, não se pode refletir, somente, pela perspectiva das relações de trabalho dos grandes supermercados, como o visitado por ela junto à professora. É importante discutir que, no contexto santareno, nos pequenos comércios (“tarberna”, mercantil, mini-box), o papel assumido por Saraipora exerce diversas funções: vende, troca a mercadoria, recebe os pagamentos, reabastece o estabelecimento, pesa os produtos, o que não foi percebido no momento da intervenção da pesquisadora. Então, negar a lógica das ações de Saraipora pode se configurar em equívoco, sob essa perspectiva.

Por outro lado, o diálogo (Figura 39 - b) entre Vitória Régia (cliente) e Saraipora (vendedora de remédios) sobre o que dar para a filha doente, bem como a fila para o pagamento das compras, demonstram a existência de um sentido social da representação criativa das crianças. Pôr-se a esperar na fila de pagamento, ter dinheiro para poder levar as compras são regras da sociedade capitalista a qual as crianças pertencem. Essas características evidenciam que as crianças, em sua maioria, transitaram, no episódio, pelo terceiro nível de desenvolvimento do brincar (ELKONIN, 2009).

Devido não possuir a verba para pagar as compras, no início do episódio, Laurimar substitui o uso do “dinheiro”, disponibilizado pela professora, pelas folhas que havia encontrado no chão. O que evidencia o desenvolvimento da função simbólica da consciência, em que “o uso de objetos para substituir objetos ausentes e necessários a interpretação do papel exige a separação entre o campo real (ótico) e o campo do significado (imaginário)” (MARCOLINO, 2017, p. 156). Apesar de a folha ter as “exigências mínimas de semelhança do objeto substitutivo com o representado” (ELKONIN, 2009, p. 225): espessura e cor, por exemplo, essa substituição não foi aceita por Icamiaaba, que se negou a receber o pagamento de Wilson Fonseca, deixando-o entristecido (sequência de figuras 39 – i, j, k). Elkonin (2009) exemplifica o porquê de isso ocorrer:

Todos os objetos inseridos no jogo e dotados de um certo sentido do ponto de vista do papel devem ser aceitos nesses precisos sentidos por todos os participantes do jogo, embora não atuem realmente com eles. Assim, por exemplo, no jogo de “médico” [...], há forçosamente duas crianças para jogar, o médico e o paciente. O médico deve coordenar seus atos com o papel do paciente e vice-versa. Isso se refere também aos objetos. Imaginemos que o médico tem nas mãos um pauzinho que faz as vezes de uma seringa. E é seringa para ele porque a aciona de certa maneira. Mas para o paciente não deixa de ser um pedaço de pau. (p. 412).

Partindo dessa concepção, Elkonin (2009, p. 412) percebe a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais como “atividade cooperante das crianças”, em que os significados atribuídos aos objetos precisam ser compartilhados por todos, num processo de “descentramento” permanente, em que, nas relações entre os companheiros do brincar, as crianças podem coordenar seus pontos de vista e dialogar sobre as ideias adotadas no enredo desenvolvido.

Outras funções psíquicas superiores a se destacar são: a fala, nas relações histriônicas, o controle da vontade, na fila organizada, e a imaginação.

De modo geral, as relações de trabalho apresentadas neste e nos episódios subsequentes retratam sobre capital, competitividade e lucro. A esse respeito, nesse episódio pontuam-se duas oportunidades de intervenção frente ao modelo de relação capitalista. Ambas se

constituem em possibilidades de contribuição na formação da personalidade de pessoas cooperativas e empáticas.

Na primeira, as crianças externalizaram que tem dificuldades de sair da posição que assumem (Figura 39 - g; Figura 39 - i), em referência aos papéis principais. Coincidentemente ao que é visto no capitalismo, esses papéis representaram os detentores do negócio comercial, os que recebem o dinheiro, os que lucram. Destaca-se, todavia que, no episódio, não havia um dono do supermercado explicitamente determinado, o que dá a entender que, hierarquicamente, os papéis do vendedor e do caixa ocuparam os melhores cargos da brincadeira.

Quanto aos clientes, apesar da tentativa de assumir outro papel, em sua maioria, conformaram-se diante da resistência dos colegas, e seguiram reproduzindo o que o tema lhes exigia, com exceção de Curupira, que reivindicou confrontando Icamíaba, na tentativa de dar o lugar de vendedor a Wilson Fonseca (Figura 39 - i). A atitude de Curupira geralmente é comum aos pré-escolares maiores, que demonstram “uma autêntica preocupação pelas pessoas de quem gostam e dirigem seus atos no sentido de preservar essas pessoas da intranquilidade ou dos desgostos” (MUKHINA, 1995, p. 214).

Desse modo, a primeira forma de intervenção no conteúdo da brincadeira foi o incentivo – na forma de proposta, não imposição – à troca de papéis depois de algum tempo decorrido do início do tema, na tentativa de atender os interesses das crianças, para que pudessem representar aquilo que muitas vezes foge do seu campo de relações imediatas. Acredita-se que essa motivação, apesar de não ter sido atendida pelas crianças, pode desencadear tanto a luta pela ascensão dos que não conseguiram o que desejavam, como também a empatia nos que se negaram a perder o papel que ocupavam.

Quanto à segunda intervenção feita pela professora, ao motivar o compartilhamento das sacolas que estavam em posse de Manioca, diante da necessidade do grupo brincante, houve a possibilidade do desenvolvimento de atitudes colaborativas, da atenção às necessidades dos outros e da descentralização dos interesses particulares em prol da coletividade.

Tais problematizações elucidam a importância da intervenção do professor no conteúdo da brincadeira. Os efeitos da intervenção podem não se manifestar imediatamente nas ações das crianças, pela necessidade que têm de realizar seus desejos na brincadeira, mas indicam um modo de relação social que precisa ser mais explorado no contexto educativo, a colaboração. Contraditoriamente, a autoafirmação, a luta pelo que se deseja, também precisam ser instigadas.

Episódio 9: Pronto socorro

Participantes: Crianças, professora e pesquisadora

Ação mediadora da professora: A professora organizou um ambiente sugestivo na sala de atividades, referente ao posto de saúde que havia visitado com as crianças no dia anterior. Pôs colchonetes como se fossem macas, giz de cera ao lado de um bloco de anotação, caixas de remédios e brinquedos: estetoscópios, máscaras, toucas, termômetros etc. Deixou que as crianças interagissem livremente no local enquanto as observava. Entrevistei no enredo problematizando o uso da maca pelas crianças que carregavam os pacientes.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

No hospital Tucandeira estava na maca enquanto Jaci lhe examinava. Ele pegou uma injeção e disse:

- Abre a boca. – e colocou a injeção na boca da paciente.

Depois fingiu cortar o cabelo dela. Enquanto isso, Vitória régia mostrou um papel para Manioca e disse:

- Olha aqui, doutora! Já foi a Tucandeira e já foi a Iara, falta a outra.

- Já podes levantar, paciente! - a professora orientou.

- Já pode levantar. – Jaci enfatizou.

Vitória Régia continuou organizando as “fichas” dos pacientes:

- O Boitatá já foi... – e riscou o papel.

A pesquisadora falou:

- O Boitatá já foi.

- Não, não foi não. – A menina lhe corrigiu.

Ela foi até a maca, olhou que o menino estava deitado lá e riscou o papel.

- O Boitatá já foi agora?

- Já.

- Ah tá!

- Quem já foi, Vitória?

- Já foi ele.

- Quem mais já passou aí pelo médico?

- Ele é o último.

- Quem já participou da consulta hoje? A pesquisadora insistiu no intuito de saber se a menina recordava o que estava na lista que indicou no princípio.

- Só a Tucandeira. Ela afirmou, esquecendo-se de Iara.

Guaraci foi até Vitória e falou que havia um novo paciente. Curupira estava deitado no chão. A pesquisadora questionou:

- O que aconteceu?

Ninguém respondeu, pois estavam socorrendo o menino. Jaci seguiu verificando os batimentos cardíacos e Guaraci cortando as roupas do paciente.

Curupira ficou se debatendo no chão e motivou algumas crianças a executarem a mesma ação. Um deitou-se no chão simulando um acidente de trânsito, outras fizeram o papel de médico atendendo aos acidentados.

Jaci colocou um colchonete no chão, que para ele era uma maca e se pôs a socorrer, mas numa mesma maca deitaram Tucandeira e Boitatá. O então médico pediu que Tucandeira saísse da maca para que ele e Uirapurú carregassem somente Boitatá, mas a menina não atendeu ao pedido. A pesquisadora solicitou:

- Tucandeira deixa ele (Jaci) carregar ele (Boitatá), Tucandeira.

Jaci tentou levantar os dois do chão, mas não conseguiu, e falou:

- Me ajuda aqui, Uirapurú.

Uirapurú o ajudou, porém não tiveram êxito. Jaci pediu mais uma vez para que Tucandeira levantasse e mais uma vez ela não levantou. A pesquisadora sugeriu:

- Ei, Tucandeira, deixa ele levar de um por um, depois ele vem te buscar.

Tucandeira deitou fora da maca, Jaci e Norato tentaram levantar Boitatá.

Temendo que alguém se machucasse, a professora sugeriu:

- É melhor colocar a boneca na maca!

- É! – a pesquisadora concordou.

- Carrega! Carrega esse! – Jaci motivou. Iara abraçou a maca pelo meio e também ajudou a levantar o menino, mas eles conseguiram levá-lo por pouco tempo e logo colocaram-no de volta no chão. A pesquisadora alertou:

- Vocês vão machucar mais o doente! Eu acho que a boneca é mais leve mesmo. As crianças ainda tentaram mais uma vez e, em seguida, desistiram. Tucandeira colocou uma boneca no lugar de Boitatá e a levaram na maca para o “hospital”. Ao constatar que Muiraquitã estava ocupando a maca do hospital, a pesquisadora falou:

- Crianças primeiro. Muiraquitã dá licença, vai chegar um bebê. O atendimento à boneca não foi feito porque os médicos estavam socorrendo as demais crianças deitadas no chão. Tucandeira também não permitiu o atendimento, tomou a boneca nos braços e pôs-se a brincar.

Enquanto isso, Vitória Régia foi até a pesquisadora e disse:

- Eu vou para casa, por que eu tenho uma filha. – encerrando o seu expediente no hospital.

- Tá bom. – a pesquisadora concordou.

Muitas crianças continuavam deitadas no chão. A pesquisadora disse:

- Gente, tem poucos médicos cuidando dessas pessoas.

Iara e Jaci continuaram tentando carregar os acidentados, mas não conseguiram carregá-los por longas distâncias. Jaci se cansou e deitou-se na maca. A pesquisadora falou:

- Até o médico já está ficando doente. – e sorriu.

Iara, Uirapurú, Boitatá e Wilson Fonseca tentaram levar Jaci na maca para o hospital.

O cansaço do médico modificou os papéis envolvidos na brincadeira que se reconfigurou.

Figura 40 - Sequência do episódio pronto socorro (a – i)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

O episódio analisado possui papéis determinados e assumidos pelas crianças antes do início da brincadeira: médicos, enfermeiros, secretária e pacientes; as ações lúdicas imaginárias das crianças seguem um enredo construído coletivamente; há a reelaboração de situações sociais vivenciadas pelas crianças, dentre elas, as condizentes ao enriquecimento do conteúdo da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais: visita ao posto de saúde, além dos objetos e ambiente sugestivos para que ela acontecesse; houve intervenções (falas: questionamentos, sugestões) por parte da professora e pesquisadora durante o brincar das crianças; houve a participação de um significativo número de crianças. Nesse episódio, portanto, estão evidenciadas características do terceiro nível de desenvolvimento do brincar (ELKONIN, 2009).

Este episódio demonstra um tema que se desenvolveu a partir da intervenção realizada no contexto educativo. A exemplo, se comparado ao episódio *consulta médica*, do período exploratório, percebe-se que o segundo demonstra um nível inicial do desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, cujo papel é atribuído ao objeto, que se situa no centro da situação lúdica imaginária.

As funções psíquicas superiores percebidas no episódio analisado são: a imaginação, na representação criativa dos papéis sociais, envolvendo o argumento do trabalho desenvolvido em um hospital; a fala, nas relações histriônicas entre os participantes, desde a organização dos papéis (relações reais¹⁴) às falas expressadas na situação lúdica imaginária; o controle da vontade, quando Tucandeira aceitou descer da maca, após inúmeros argumentos; a função simbólica da consciência, pela utilização substitutiva de objetos: colchonete-maca (Figura 40 – e); a escrita, como “forma indissolúvel de domínio do meio externo cultural e do pensamento”, neste caso, diretamente relacionada ao desenvolvimento da memória voluntária (VIGOTSKI, 2000, p. 29), quando Vitória Régia escreve, da sua maneira, a ordem dos atendimentos médicos (Figura 40 – b; Figura 40 - c).

Sobre esse último aspecto, percebe-se a escrita como uma função psíquica superior ainda não internalizada pela criança, tendo em vista sua complexidade de signos linguísticos. Ela apresenta-se, portanto, em um processo inicial de internalização (garatujas) e necessita de uma série de instruções – na alfabetização – para que se desenvolva até a forma ideal culturalmente estabelecida. Todavia, pode ser percebida, no episódio, a percepção da possível

¹⁴ Surgem em torno da brincadeira, nas discussões sobre seu conteúdo, na discussão dos papéis etc., a criança aprende a respeitar realmente os interesses do companheiro e a cooperar no empreendimento comum. (MUKHINA, 1995).

função social da escrita, como um modo de lembrar o que se passa, o que se pensa, uma extensão da memória.

As crianças expressaram as significações que tem internalizado das relações sociais no trabalho hospitalar, em que os conteúdos: cuidado, morte, acidente, doenças, formaram o enredo da situação lúdica imaginária. Também, o enredo elaborado atraiu outras crianças para a brincadeira, que expressaram dramaticamente o sofrimento.

No episódio registrado, a colaboração esteve fortemente evidenciada (Figura 40 – f). A situação representada exigia dos companheiros da brincadeira atenção, compromisso e cuidado na tentativa de socorro aos pacientes, em ações articuladas dos médicos para com os possíveis enfermeiros.

Dessa forma, as relações sociais em processo de internalização pelas crianças, em relação aos papéis assumidos no tema, sinalizam que, para elas, um médico precisa ser atencioso, trabalhar em colaboração com outros profissionais (Figura 40 – a; Figura 40 – d), ter uma agenda de atendimentos organizada (Figura 40 – b; Figura 40 – c) e estar atento às emergências; um paciente expressa sofrimento, fraqueza e requer cuidados imediatos; um enfermeiro acompanha o médico em suas ações; a secretária, além de ajudar na organização dos atendimentos, tem uma vida fora do hospital: “–Eu vou para casa, por que eu tenho uma filha.”, uma responsabilidade que transcende o contexto do trabalho.

Assim, elas compuseram, coletivamente, um enredo enriquecido com papéis e ações sociais articuladas umas com as outras. Dessa forma, tiveram uma série de modelos para comparar sua conduta, para refletir sobre si mesmas através do outro. Segundo Mukhina, na pré-escola, a criança desenvolve sua autoconsciência, “compreende o que representa, que qualidades tem, como se comportam para com ela os que a rodeiam e a que se deve esse comportamento. A autoconsciência manifesta-se sobretudo na autoavaliação” (p. 207). Assim, para que a criança compreenda a si mesma, precisa “primeiro aprender a julgar aos demais, que pode observar de fora” (p. 207).

A esse respeito, Elkonin (2009) comenta:

Há fundamento para supor que, ao representar um papel, o modelo de conduta implícito nesse papel, com o qual a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica o seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo (p. 420).

Sendo o conteúdo dos papéis, representados pelas crianças, as normas de relações entre as pessoas, ou seja, as normas de conduta social, entendidas como fonte do desenvolvi-

mento moral da criança, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilita a elas passar “a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras e relações entre as pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 420).

Portanto, como exemplifica o episódio, uma coletividade infantil bem ajustada pode inculcar independência, educar no amor ao trabalho, corrigir alguns desvios comportamentais, desenvolver a colaboração e a autoconsciência. Esses efeitos educativos desenvolvidos na brincadeira exercem influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade (ELKONIN, 2009, p. 421).

5.2.1.3 Argumentos da particularidade regional

Os episódios desta subcategoria apresentam aspectos que expressam as singularidades do contexto em que aconteceu a pesquisa: a presença enfática dos elementos da natureza (sementes, flores, terra), o trabalho com objetos (peneira, cuias, tipiti), as comidas típicas da região (tacacá, açaí).

Em outros episódios relacionados a esse argumento houve a presença de temas em que crianças brincaram de pescaria, de casa de farinha e de subir em açazeiros com o auxílio de peconhas. Contudo, o argumento da brincadeira não se desenvolveu, pois, apesar das intervenções da professora (apresentação de documentários) as crianças, em sua maioria, demonstraram que pouco conheciam as operações necessárias para a representação criativa dos papéis relacionados a esses tipos de atividades. Por isso, o conteúdo principal envolvendo esses temas colocou em primeiro plano a relação das crianças com os objetos e não as relações sociais que os envolvem. Acredita-se que outras intervenções seriam necessárias para que essas atividades fossem melhor conhecidas pelas crianças, de modo a enriquecer o argumento dos temas mencionados.

O levantamento do estado da arte desta pesquisa aponta serem poucos os estudos presentes em bancos de dados de nível nacional que apresentam as vivências e o modo como as crianças da *Amazônia Legal*¹⁵ compreendem e representam criativamente os papéis sociais do meio em que vivem. No período de 2010 a 2016, foram publicadas 91 pesquisas no GT 07 da ANPED, destas, apenas duas foram efetivadas no contexto amazônico. No banco de dados da CAPES somente uma estudou a brincadeira de faz-de-conta concebendo a realidade da Amazônia, especificamente em uma comunidade indígena. No site da Scielo não foram encontrados registros recentes. Por isso, o destaque desse argumento busca valorizar o que as

¹⁵ Região brasileira correspondente aos estados da região norte do país (Pará, Rondônia, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre e Tocantins), ao oeste maranhense e norte mato-grossense.

crianças da Amazônia percebem do seu contexto particular: o trabalho, os instrumentos, as relações sociais. Dos vinte e cinco episódios encontrados, selecionou-se dois para a análise, segundo os critérios prescritos.

Episódio 10: A venda de tacacá

Participantes: Crianças e a professora

Ação mediadora da professora: A professora organizou um ambiente sugestivo no quintal, próximo à maloca, após a apresentação de documentários que havia feito ao longo da semana, os quais poderiam enriquecer o conteúdo da brincadeira e as ações das crianças com os objetos tradicionais da região. Dispôs mesas, cuias, tipitis, peneiras e a caixa que os armazenava para que as crianças interagissem livremente no local enquanto as observava. Foi convidada pelas crianças a assumir o papel de cliente, por isso é uma das personagens do tema. Entreviui nas ações das crianças quando percebeu a necessidade de esclarecer as atribuições de cada papel.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Manioca picava folhas e as colocava numa cuia. A pesquisadora se aproximou e disse:

- O que você está fazendo, Manioca? O que é isso dentro da cuia?

- É coisa, é mingau. – Manioca respondeu.

Manioca continuou o que estava fazendo, pegou um tipiti e usou para mexer o “mingau”. Depois, com o mesmo objeto, passou-o sobre a mesa como se estivesse limpando.

Icamiaba se aproximou de Manioca e disse:

- Estava vendendo, tá? (...) as panelas lá.

Guaraci foi até a professora com uma peneira cheia de folhas dentro.

- O que é isso? Tacacá? É o jambú? Indagou Dica.

Depois, Manioca entregou uma cuia para a professora.

- O que é isso? Tacacá também? Disse Dica novamente.

Em seguida Wilson Fonseca também levou uma peneira com folhas para a professora. Ela fez a mesma pergunta para ele. Além disso, indagou sobre o que o menino havia colocado dentro do tipiti. Ele respondeu:

- Folha.

- São folhas para colocar no tacacá? – A professora acrescentou.

- É. – Ele confirmou.

Manioca voltou a entregar a cuia para a professora, dizendo:

- Eu coloquei pimenta.

- Tem pimenta nesse daqui? – A professora perguntou.

A menina balançou a cabeça afirmativamente

- Muito bom, Manioca! Disse a professora, interagindo com a menina.

Icamiaba fez barulho com a tampa de uma caixa e disse à professora:

- Eu estava vendendo.

Então a professora disse:

- Você está vendendo tacacá? Já acabou seu tacacá?

Ela respondeu que não, balançando a cabeça.

- Tem mais algum para mim, aí?

- Tem.

- Então faz um aí para mim, põe o tacacá na cuia para mim.

Tucandeira chegou perto e disse:

- Eu quero um também!

- Olha, faz outro para Tucandeira. É um para mim e outro para Tucandeira. Aí, você tem que colocar do jeito que você quiser.

- E um para mim! – Vitória Régia solicitou.

- Ah! ainda tem a Vitória Régia. Vish! Hoje você vai estar com muito dinheiro. Faça aí três cuias! – a professora ressaltou.

Iara tentou tomar o lugar de Icamiaba nas vendas, mas a professora lembrou:

- Quem está vendendo é a Icamiaba!

Vitória Régia entregou a cuia de tacacá para Icamiaba e disse:

- Acabei!

Em seguida a professora também devolveu a cuia, dizendo:

- Tem que lavar a cuia, vendedora.

Iara pegou uma cuia (que seria de Tucandeira) e devolveu para Icamíaba. A professora questionou:

- Não está bom esse tacacá?

Iara balançou a cabeça, dizendo que não.

Com isso, a professora falou para Icamíaba que a cliente não gostou.

- Eu gostei! Vitória Régia gritou.

- Gostou? – Disse a professora, dirigindo-se a Vitória Régia. E continuou: - Muito obrigada, Icamíaba. Só faltou pagar você, né? Elas comeram e foram embora, né?.

Iara escutou a professora e disse:

- Pega o dinheiro!

Em seguida, Vitória Régia fez o mesmo.

A professora observou onde Icamíaba pôs o dinheiro e então perguntou:

- Mas você está colocando o dinheiro junto com o tucupi?

Icamíaba, apenas, ficou sem jeito.

As crianças brincaram de tacacá por um longo tempo.

Figura 41 - Sequência do episódio a venda de tacacá (a – i)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

As crianças assumiram papéis motivadas pelo ambiente sugestivo, organizado pela professora, e pelo conhecimento que desenvolveram a partir das intervenções de enriquecimento do conteúdo da brincadeira, antes que ela acontecesse (documentários assistidos e explicações da professora sobre o uso social das ferramentas culturais regionais). Tem-se como personagens do enredo os vendedores e clientes, além dos fornecedores da matéria prima do tacacá. Assim sendo, as ações lúdicas imaginárias das crianças reelaboraram as situações sociais vivenciadas por elas e refletem em seu conteúdo as relações sociais dos pequenos vendedores de tacacá de Santarém. Os papéis determinados pelas crianças, a relação concatenada entre os participantes, o respeito à continuidade das ações e às regras da vida social, constituem-se em características do terceiro nível de desenvolvimento do brincar (ELKONIN, 2009).

Nos primeiros momentos de interação das crianças com os objetos regionais, especialmente com o tipiti, algumas desconheciam seu uso, pois, fazem parte do contexto urbano do município, onde não são produzidas as matérias primas do tacacá. Dessa forma, as intervenções da professora, antes e durante o momento da brincadeira, foram fundamentais para que o brincar de faz-de-conta de papéis sociais tenha alcançado tal nível.

As funções psíquicas superiores destacadas no episódio são: a imaginação, na representação criativa dos papéis sociais; a fala, nas relações histriônicas entre os participantes. Além disso, observou-se que as crianças passaram a incluir no seu vocabulário palavras novas, tais como: jambu e tipiti; a função simbólica da consciência, pela utilização substitutiva de objetos: folhas: mingau – tacacá – mandioca para extração do tucupi; tipiti: colher (Figura 41 – a) – espanador (Figura 41- b); o cálculo, em sua função social, na correspondência biunívoca entre a quantidades de pessoas e cuias com tacacá a serem servidas.

As crianças colaboraram umas com as outras, principalmente aquelas que ficaram encarregadas de colher as folhas, flores, terras, sementes e água para os parceiros que vendiam (Figura 41 – c). Portanto, elas perceberam a importância de dividir funções para que um objetivo comum seja atingido.

Por outro lado, houve um conflito, quando Iara tentou ocupar o lugar de vendedora (Figura 41 – f). A professora ouviu, pois percebeu a necessidade de destacar os papéis que cada criança representava na situação lúdica. Portanto, a ação de servir o caldo seria da vendedora, não da cliente. Essa intervenção gerou irritação em Iara que, após tomar o tacacá, resolveu afastar-se do local, retornando, apenas, quando questionada pela professora quanto ao pagamento do que havia consumido. A menina, portanto, apesar de ter seu desejo negado, preocupou-se em cumprir a regra social que seu papel lhe exigia.

Os sentimentos, segundo Mukhina (1995), manifestam-se na criança de forma sincera e involuntária, por isso, Iara expressou como se sentiu quando foi contrariada. Essa forma de agir infantil precisa ser foco de atenção nos contextos escolares, cabendo ao professor promover o bem-estar emocional das crianças, o que pode “ajudar o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação das qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas” (p. 210).

De modo geral, as relações sociais representadas no tema demonstram a internalização da relação capitalista pelas crianças, em que um compra o resultado do trabalho do outro. O lucro, ações de compra e venda, os trabalhadores que fornecem a matéria prima, base da produção, imaginariamente, representaram o modo de produção de bens e serviços mundial.

Episódio 11: Olha o tacacá! Olha o açai!

Participantes: Crianças, professora e pesquisadora

Ação mediadora da professora: A professora organizou um ambiente sugestivo no quintal, próximo à maloca, após a apresentação de documentários que havia feito ao longo da semana, os quais poderiam enriquecer o conteúdo da brincadeira e as ações das crianças com os objetos tradicionais da região. Dispôs mesas, cuias, tipitis, peneiras e a caixa que os armazenava para que as crianças interagissem livremente no local enquanto as observava. Entreviu no conteúdo da brincadeira, apresentando novos significados às sementes de jambeiro, tornou-se uma das participantes da brincadeira, problematizou as ações das crianças com perguntas ocasionais.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

A professora juntava sementes do chão e explicava que elas poderiam ser utilizadas como diversas coisas no tacacá. Ela perguntou para Manioca:

- Sementes de jambeiro, o que dá para ser?

- O coisa.

- Como é o nome do coisa?

- A senhora sabe.

- Não, eu não sei o que é o coisa.

Com a cuia na mão a professora perguntou:

- Mas a gente toma o tacacá com colher?

- Toma. – Manioca respondeu, balançando a cabeça.

- Com colher, pode? – A professora insistiu.

- Pode. – Manioca respondeu novamente.

Depois de andar um pouco, Manioca virou para a professora e disse:

- É cinco reais!

- Ah! desculpa! – A professora respondeu, fingindo tirar dinheiro do bolso de trás, entregando-o para a vendedora.

A professora foi até a mesa de tacacá e auxiliou as crianças, falando sobre panelas:

- Uma é para goma, uma é para o tucupi.

Ao fundo, Icamiaba gritou:

- Olha o açai!

Ao ouvir, a professora foi até a vendedora de açai e disse:

- Olha o açai! Eu quero açai! Quanto é o litro?

Tucandeira se aproximou e disse:

- Eu quero também.

- A Tucandeira também quer açai. Quanto é? - Dica perguntou

- Quinze reais. – Icamiaba respondeu, abrindo uma caixa vermelha.

- Quinze reais? Tudo isso? Não é muito caro, não? – Assustou-se a professora.

Icamiaba entregou uma cuia para a professora, que perguntou se Tucandeira queria, repassando a cuia para ela. Depois, pegou outra com a vendedora e disse:

- Obrigada! Pega o dinheiro, meu e da Tucandeira.

Icamiaba recebeu o dinheiro e pôs dentro da caixa vermelha. A professora percebeu e falou:

- Tu vais colocar o dinheiro dentro do açai, é?! Não acredito que tu vais colocar dentro do açai. Põe no teu bolso!

Manioca viu a professora tomando o açai direto da cuia e disse:

- Eu tenho colher!

- Já tem colher? É bom para tomar açai com tapioca, muito bom. - A professora falou, pegando a colher e fingindo tomar o açai com a colher.

Tucandeira foi até a pesquisadora e explicou:

- Olha aqui, tia! – Entregando uma cuia para ela.

- O que é isso? – ela perguntou.

- Açai! – Tucandeira respondeu.

- Obrigada! Toma! Acabei, obrigada. – A pesquisadora falou, após fingir tomá-lo.

Iara foi até Icamiaba e perguntou:

- Quanto é o litro? Quanto é o litro? Ela quer o litro.

Icamiaba abriu a caixa vermelha e disse:

- Eu estou vendendo!

Iara pegou algumas coisas de dentro da caixa e Icamiaba reivindicou:

- Amiga, tá acabando.

Figura 42 - Sequência do episódio olha o tacacá! olha o açai! (a – i)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Como no episódio anterior, a brincadeira de faz-de-conta de papéis desenvolvida pelas crianças apresentou características do terceiro nível de desenvolvimento do brincar, como propõe Elkonin (2009): as ações lúdicas imaginárias das crianças reelaboraram criativamente o conteúdo das relações sociais dos pequenos vendedores de tacacá e açaí de Santarém; os papéis estavam bem definidos pelas crianças que agiam de forma coordenada com os demais parceiros da brincadeira (vendedores, clientes), respeitando a sequência lógica das ações e as regras sociais de compra e venda.

O ambiente sugestivo e as intervenções da professora como brincante possibilitaram a construção de um enredo cujas ações das crianças buscaram seguir a lógica das relações sociais reais. Considera-se que sua atuação não interferiu na liberdade, típica dessa brincadeira, uma vez que, para Elkonin (2009), embasado nos estudos desenvolvidos por Frádkima (1946), é essencial a atividade conjunta dos adultos com as crianças, para que elas consigam atribuir novos significados aos objetos e a si mesmas na representação de papéis sociais. Para esse teórico, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais tem a capacidade de persuadir as crianças, pelas intervenções do adulto, que: lhes oferece objetos para que transfiram suas ações nos usos substitutivos; denominam ludicamente os objetos para que as crianças o manuseiem e também lhes atribuam nomes de outros objetos substitutivos; propõem relações entre as ações das crianças com nomes de pessoas, ou papéis cujas ações representam.

As três formas de atuação do professor apresentadas evidenciam que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, além de uma necessidade de as crianças realizarem seus desejos irrealizáveis, de ser e fazer aquilo que sua condição física não permite (VIGOTSKI, 2008), é, também, um processo de educação. Ou seja, a criança torna-se capaz de brincar através do outro mais experiente que lhe instrui. Essa instrução pode ser feita na forma direta, quando o adulto tem a intencionalidade de criar possibilidades ao desenvolvimento da criança, como, também, através da observação da criança ao modelo de conduta do adulto, quando ela o observa em seu trabalho, na escuta de notícias, enfim, nas diversas formas de relacionamento de uns com os outros (MUKHINA, 1995, p. 190).

Dessa forma, quando Dica apresenta às crianças que sementes de jameiro podem ser, no campo imaginário, pimentas, camarão ou o que as crianças quiserem (Figura 42 – a), ela abre possibilidades para que as crianças brinquem com os significados das coisas, invertendo a relação objeto/sentido, ação/sentido. Com essa percepção, se, anteriormente, o fator dominante era o objeto ou a ação, agora, a estrutura inverte-se: o sentido torna-se o numerador – sentido/objeto, sentido/ação. Assim, “na brincadeira, a criança opera com os objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os

objetos” (VIGOTSKI, 2008, p. 31). Nesse processo a criança passa a tomar consciência da palavra como parte dos objetos, por isso, consegue atuar no aspecto semântico, em que as significações das coisas determinam seu comportamento.

Outra questão a se destacar é a mensuração da professora acerca de regras sociais em um momento da brincadeira, quando questiona Icamia sobre a junção do dinheiro ao alimento (Figura 42 – f, Figura 42 – g). A criança, no episódio anterior a esse, havia sido questionada sobre o fato e ficou sem jeito por não ter percebido a regra. Dessa vez, a professora, além de questionar, sugeriu que a menina pusesse o dinheiro no bolso. Esse destaque às regras permitiu que, no mesmo instante, Manioca repelisse a atitude da professora que tomava o açaí sem o auxílio da colher, oferecendo o objeto a ela. As regras de conduta social, para Vigotski (2008), apresentam-se na situação imaginária de forma oculta e, neste caso, a professora a destacou. Do mesmo modo, qualquer brincadeira com regras possui uma situação imaginária, sendo a primeira forma típica da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, assim, brincar de faz-de-conta é brincar com regras.

As funções psíquicas superiores destacadas no episódio são: a imaginação, na representação criativa dos papéis sociais; a fala, nas relações histriônicas entre os participantes e nas relações reais da professora com as crianças; a função simbólica da consciência, pela utilização substitutiva de objetos: sementes: camarão, pimenta; o cálculo, na constatação que Iara fez sobre pesos e medidas, quando se referiu à compra de um litro de açaí, de modo que o preço da quantidade da cuia (menor) seria diferente do preço de um litro.

Para Vigotski (2000c, p. 34) o desenvolvimento da “personalidade se cria juntamente com as funções psíquicas superiores”. Isso demonstra a complexidade e a interação de ambos os processos que se formam e regulam o cérebro da pessoa de fora para dentro, ao mesmo tempo que, o que se desenvolve internamente nos indivíduos, como a personalidade, regula o que cada um toma para si das relações sociais.

Desse modo, é importante refletir sobre as características do grupo social das crianças (o meio, o que estar fora), percebendo-as como uma “unidade social definida” desse grupo (uma personalidade desse meio). O tema desenvolvido no episódio, por exemplo, expressa algumas características dos modos de trabalho e de vida dos santarenos que sobrevivem principalmente do setor do comércio, de serviços, da agricultura, da pesca, da mineração e indústrias (LIMA, CUNHA, COSTA, 2017). Assim, considera-se comum as crianças representarem, em suas brincadeiras, conteúdo desses modos de trabalho.

A brincadeira de faz-de-conta pode ser considerada, portanto, uma forma de expressão da criança, que possibilita a contemplação do que ela tem percebido das relações so-

ciais e o que está em processo de internalização dessas relações. A partir dessa contemplação, o adulto pode intervir no processo de desenvolvimento da personalidade infantil, se percebidas relações e conteúdos que fogem às regras éticas, morais de uma sociedade, na tentativa de converter o processo em algo positivo na criança. Refletir sobre os papéis sociais, instigar a colaboração, a autoafirmação, a partilha, o diálogo, a empatia, fazer boas perguntas às crianças pode ajuda-las a desenvolverem uma conduta arbitrada e ajudar a modificar o que houver de negativo em sua formação. Fazer boas perguntas significa um “conjunto de provocações que o adulto pode fazer às crianças para tentar gerar novos conhecimentos” (ALTIMIR, 2017, p. 69).

5.2.1.4 Argumentos da literatura

Segundo Elkonin (2009, p. 237), a literatura é um dos temas contemplados na brincadeira de papéis sociais. Ela surge como um elemento artístico material, produto da imaginação de alguém, de um tempo histórico, de determinada cultura e está dialeticamente ancorada na realidade. Dessa forma, na condição de obra artística, agrega por meio da linguagem sentimentos provenientes das relações humanas, os quais, ainda que convertidos em obras da imaginação, podem ser sentidos na realidade pelas crianças que ouvem histórias literárias pela experiência indireta (narração, contemplação) (VIGOTSKI, 2009; MUKHINA, 1995).

Desse modo, a literatura é uma forma de a criança ter contato com histórias de um tempo ou contexto incomum a ela; uma experiência fundamental no contexto pré-escolar, em que os sentimentos de alegria, carinho, compaixão, assombro, ira, medo etc. poderão ser experimentados por meio da imaginação.

Os sentimentos das crianças para com as pessoas são facilmente transpostos para os personagens dos contos. Ela tem a desventura da Chapeuzinho Vermelho como uma desgraça de verdade. Pode escutar várias vezes a mesma história e, em vez de enfraquecerem, os sentimentos despertados pela história vão aumentando: a criança se envolve com o conto e se apropria dos personagens. Os pré-escolares sentem, acima de tudo, grande compaixão pelos que veem em uma situação difícil (MUKHINA, 1995, p. 211).

Assim, “independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência” (VIGOTSKI, 2010, p 359).

O episódio apresentado nesta subcategoria foi produzido após o período exploratório e exibe poucos dos critérios de seleção para análises. Devido a curta durabilidade do enredo, não é possível definir o nível de desenvolvimento da brincadeira de papéis das crianças (ELKONIN, 2009). Um episódio será analisado dos cinco encontrados ao longo da pes-

quisa. Os demais não apresentaram subsídios para a análise no que concerne ao desenvolvimento da personalidade.

Episódio 12: O homem e a mulher aranha

Participantes: Crianças

Ação mediadora da professora: A professora levou as crianças ao parque para que brincassem livremente e as observou. No momento desse registro, estava a observar outro grupo de crianças que brincavam correndo pelo quintal.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Uirapuru estava pendurado no parquinho e gritou algo. Então a pesquisadora questionou:

- O que você é? O que você falou ainda agora?

- Homem aranha.

Ele continuou pendurado e disse:

- Eu consegui, tia!

- Vai! Incentivou a pesquisadora.

Tucandeira subiu no mesmo brinquedo e disse:

- Olha tia, eu sou o homem aranha também!

Uirapuru desceu do brinquedo e exclamou:

- Tu és a mulher aranha! E eu sou o homem aranha! Tu nem é forte! Tu ficas aí todo dia?

- Sou sim!

Tucandeira decidiu sair do brinquedo, foi para o balanço e Uirapurú continuou se pendurando.

Figura 43 - Sequência do episódio o homem e a mulher aranha (a – d)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Neste episódio há a representação criativa de papéis, contudo, não há relações histriônicas entre os dois personagens; a brincadeira temática é proveniente de histórias de super-heróis, lidas para elas ou vistas em desenhos animados. As funções psíquicas superiores presentes nessa atividade correspondem à imaginação, pela discreta representação de papéis, e a fala, nas relações reais das crianças durante a elaboração do enredo da brincadeira.

Vigotski (2009) explica que na brincadeira a criança sempre forma criativamente a realidade. Dessa forma, infere-se que a discriminação das potencialidades femininas na relação de gênero pode estar implicitamente envolvida no episódio.

Kishimoto (2012) apresenta esse fato como fruto de relações sociais históricas, em que as mulheres são educadas, desde pequeninas, a assumirem funções domésticas, tanto na brincadeira, como nos pequenos afazeres do dia a dia. Segundo a autora, essa visão impede as meninas de dedicarem tempo para a criação, aventuras, destreza motora, exploração e planejamento. Ou seja, da mulher é retirada “a oportunidade de explorar e desenvolver sua iniciativa e criatividade, a enfrentar desafios, elementos indispensáveis para uma adequada formação de personalidade infantil” (p. 106).

Considera-se que para Uirapuru, implicitamente, as mulheres são desprovidas de força (Figura 43 – b). E, apesar de Tucandeira o confrontar, afirmando possuí-la (Figura 43 – c), por não encontrar espaço nem motivação diante do que gostaria de fazer, cedeu ao argumento apresentado pelo menino, conformou-se, desistiu de brincar e direcionou-se a outro brinquedo (Figura 43 – d). Por outro lado, Uirapuru pode ter confrontado Tucandeira simplesmente pelo fato de ela não brincar constantemente no brinquedo e, por isso, não ter desenvolvido a habilidade necessária para ficar nele por um longo tempo.

O papel da pesquisadora diante dessa constatação poderia ter se convertido em motivadora de tais habilidades. Contudo, a visão da delicadeza feminina é tão enraizada que, no momento, não foi percebida a necessidade de intervenção educativa diante do que estava sendo internalizado pelas crianças sobre o seu papel enquanto homem e mulher de uma sociedade.

É importante refletir, também, sobre a seguinte questão: Por que, nessa pesquisa, houve poucos episódios envolvendo o argumento literário e, ainda, apresentados com pouco conteúdo e relações histriônicas? Elaborou-se duas hipóteses.

Primeiramente, o personagem destacado no episódio foi criado em 1962 pelo artista Stan Lee, funcionário da editora de histórias em quadrinhos Marvel. Atualmente, a marca (Marvel) personifica diversas histórias em filmes, revistas e demais produtos destinados ao público infantil. Perter Parker – o homem aranha – é um jovem estudante que passou a possu-

ir poderes especiais quando picado por uma aranha: força, habilidades motoras para escalar superfícies verticais, reflexos rápidos, percepção aguçada para constatar perigos e sistema de liberação de teias. Assim, apesar da obra ter proveniência historicamente literária, há grande possibilidade de o contato da criança com ela ter ocorrido por via midiática.

Não será feito o julgamento quanto ao valor estético da obra, tanto na sua forma literária quanto cênica. Contudo, sua proveniência midiática merece reflexão. Adorno (1995) defende a ideia de que a televisão, meio de comunicação em massa, informa seletivamente os acontecimentos, por isso, nada mais é que um instrumento de formação da falsa consciência das coisas, uma vez que é manipulada e esconde as reais condições de vida.

No enredo da história do homem aranha, por exemplo, a violência mascarada de justiça é apresentada como forma de solução dos problemas sociais. E em nenhum momento se observa a reflexão sobre as causas dos delitos sociais (roubo, assassinato), delegando única e exclusivamente aos vilões a culpa e penitência de seus atos. O que seria um problema social, converte-se em problema pessoal. O que está dialeticamente relacionado é observado sob um único ponto de vista. Diante disso, acredita-se que, para a televisão tornar-se de fato educativa, precisa perder seu caráter reprodutivo dominante, garantindo o acesso aos bens culturais tradicionais da humanidade às massas e revelando a explicação dialética da vida.

A segunda hipótese perpassa pela necessidade de contato das crianças com a literatura em sua forma mais elaborada. Para Elkonin (2009) o conteúdo da brincadeira se desenvolve a partir do conhecimento que as crianças têm sobre a realidade circundante. Diante disso, para que consigam reproduzir criativamente conteúdos de argumento literário, faz-se necessário que conheçam profundamente as histórias, as relações entre os personagens, o papel que cada um representa e, principalmente, consigam relacioná-las à realidade. A leitura de histórias, portanto, é fundamental para que isso aconteça. Entretanto, durante as observações, poucas vezes foram registradas a ocorrência de leituras para as crianças, e quando ocorriam, na maioria das vezes, tinham como finalidade ensinar conteúdos e hábitos morais. A literatura não era utilizada em sua plenitude artística.

5.2.2 Papéis da fauna

Mukhina (1995) menciona que a maioria dos papéis representados no brincar das crianças é de cunho social, contudo, “a criança está disposta a assumir o papel de uma fera selvagem ou de um cavalo” (p. 156), se a atividade lúdica assim exigir. Diante disso, essa

subcategoria apresenta como as crianças reproduzem criativamente o papel dos animais, especialmente os domésticos, e a relação deles com as pessoas.

Um dos dois episódios registrados após as intervenções formativas será analisado a seguir, pois apresentou o desenvolvimento do brincar das crianças: assunção de papéis, ações lúdicas imaginárias, reelaboração criativa das situações sociais vivenciadas por elas, participação da professora e/ou pesquisadora e a presença de um grupo de crianças com ações articuladas.

Episódio 13: Animal de estimação

Participantes: Crianças e pesquisadora.

Ação mediadora da professora: A professora levou as crianças ao parque para que brincassem livremente e as observou. Não houve intervenção direta da professora no momento do registro desse episódio.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Algumas crianças estavam reunidas em cima da casinha de madeira brincando. Laurimar iniciou uma brincadeira junto a Uirapurú e Norato:

- Ei! Ele quer ração.

- Ei eu vou comprar ração lá no meu trabalho, tá? - Uirapurú falou.

O menino não recebeu atenção. Laurimar com um pouco de terra na mão, falou:

- Olha eu fiz uma bolinha de areia.

- Legal. - a pesquisadora afirmou.

Ele jogou a areia no chão e disse:

- Ai, caiu minha bolinha.

Uirapurú estava saindo para comprar a ração e disse para Norato:

- Tchau, gatinho!

- Ei! Eu posso cuidar dele? - Laurimar pediu.

- Pode. Se ele fizer cocô aí na minha cama, tu limpa. - Uirapurú falou.

- Tá bom. - ele concordou.

A pesquisadora questionou:

- Tu vais comprar ração para quem comer?

- Para o cachorro dele. - Laurimar respondeu, no lugar de Uirapurú.

- Quem é o cachorro? - Ela perguntou.

- Ele aí, o Norato. - Laurimar falou.

Uirapurú desceu da casinha de madeira e falou:

- Não vou comprar aqui embaixo, não, vou comprar em outro lugar.

Norato falou para a pesquisadora:

- Eu ia quase comendo areia.

- Eca! - Ela disse.

Uirapurú voltou. Laurimar sorriu e disse:

- Ele fez cocô! - E saiu da casa

- O dono tem que limpar o cocô do cachorro. - A pesquisadora alertou.

Laurimar voltou e falou:

- Mas, já está limpo aqui.

- Já? - Ela perguntou.

Uirapurú subiu na casinha. A pesquisadora perguntou:

- Tu foi comprar a ração e esqueceu da ração, Uirapurú?

- Esqueci. - Ele respondeu.

- E agora? - Ela continuou.

Laurimar subiu na casa com a mão cheia de areia. Uirapurú fingiu pegar uma mochila de Laurimar e falou:

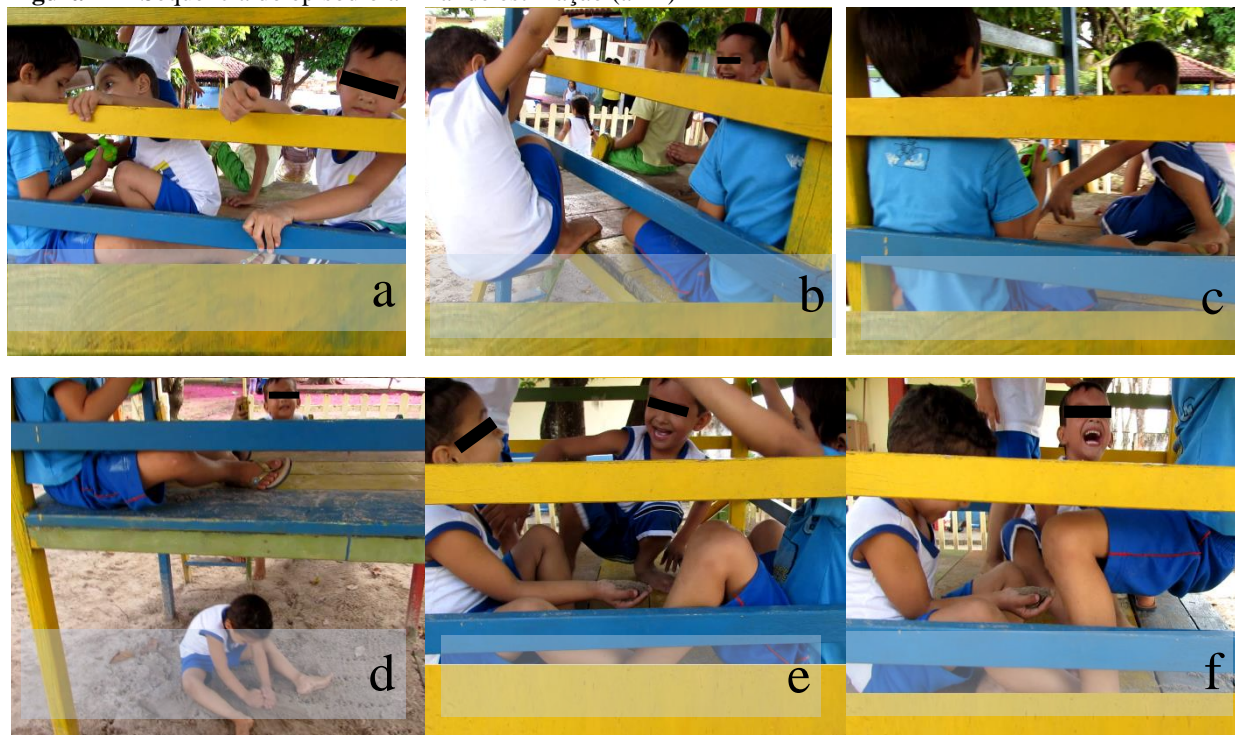
- Peguei minha mochila!

Uirapurú foi em baixo da casinha, encheu a mão de areia. A pesquisadora questionou:

- O que é isso, Uirapurú?

- É ração. – Ele respondeu.
 - Ah tá. Tu lembraste de comprar agora. – Ela afirmou.
 Enquanto Uirapurú subia pela escada, Guaraci jogou areia com os pés no garoto. A pesquisadora alertou:
 - Cuidado, Guaraci, pode acertar terra no olho dele, não faça isso, não.
 Uirapurú subiu com a ração e falou:
 - Está aqui!
 Norato levantou-se do chão e ficou apoiado nas paredes da casa. A pesquisadora perguntou:
 - O quê que tu estás fazendo, cachorro?
 - Cocô. – Ele respondeu.
 - Cocô, cachorro? – Ela perguntou surpresa.
 E todos começaram a sorrir.

Figura 44 - Sequência do episódio animal de estimação (a – f)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

No episódio é perceptível a lógica das ações dos personagens para com os animais: os donos cuidam do animal que tem como atividade básica, comer e defecar, na concepção das crianças (Figura 44 - f).

Durante todo o episódio, o animal de estimação não se expressava. Suas necessidades eram explanadas pelo companheiro da brincadeira (Laurimar: – “Ei, ele quer ração!”), contudo, quando indagado pela pesquisadora sobre o que estava fazendo, Norato respondeu. Essa atitude não pode ser vista como uma infração à regra – animais não falam – uma vez que, pode-se deduzir que a resposta de Norato à pergunta da pesquisadora aconteceu no campo das relações reais. A postura do menino ao longo do enredo desenvolvido mostra a percepção dele quanto às ações possíveis ao papel assumido.

Laurimar e Uirapuru, inicialmente, não entraram em acordo se Norato seria um gato ou um cachorro, todavia, as ações do animal e a constante referência da pesquisadora a ele como um cachorro o fizeram agir como tal.

A imaginação, a percepção da lógica das ações, a fala e a função simbólica da consciência, no uso substitutivo da terra – ração (Figura 44 – d), podem ser identificadas como as funções psíquicas superiores envolvidas nessa atividade.

Apesar da menor frequência desse argumento, com apenas três episódios registrados desde o início da pesquisa, pode ser feita a reflexão sobre como as crianças percebem as relações humanas com os animais. Para elas, o animal é alvo de cuidados, atenção e não pode ficar sozinho.

5.2.3 Papéis animais

Essa subseção apresenta conteúdo proveniente de filmes, games e história fantásticas. As obras artísticas, da qual provém os conteúdos do episódio analisado, tematizam medo, horror, morte, perseguição, luta, violência, que atentam contra a vida, a paz e o bem-estar das pessoas.

Ao longo da pesquisa foram registrados quatro episódios em que as crianças representaram papéis animais (lobos maus, monstros, zumbi), contudo, apenas um exibiu o desenvolvimento de ações lúdicas imaginárias, articuladas aos papéis representados pelas crianças, seguindo um argumento com relações histriônicas entre os participantes.

Episódio 14: Derrotando o zumbi

Participantes: Crianças

Ação mediadora da professora: A professora levou as crianças ao parque para que brincassem livremente e as observou. Não entrevi diretamente no conteúdo desse episódio. Contudo, a observação acerca do tema possibilitou a inclusão deste tema nos momentos dirigidos. Ela apresentou às crianças filmes infantis com temas animais, leu histórias literárias (Sete histórias para sacudir o esqueleto, de Ângela Lago), cujo enredo trata da morte como acontecimento normal da vida dos seres humanos, com um fundo de humor aliado ao medo. Além dessas atividades, desenvolveu trabalhos sobre o corpo humano, principalmente sobre o esqueleto.

Conteúdo da brincadeira de faz-de-conta (ações, operações com objetos e interações entre os participantes):

Curupira sentou na parte mais alta do escorrega-bunda e gritou:

- Ah não! O zumbi grandão! Ei! Ei! O zumbi grandão está vindo para cá. Eu mato ele! Eu estou indo para lá.

O menino saiu correndo, quando chegou próximo do muro começou a fazer movimentos de luta, como se estivesse lutando contra os “zumbis”. Laurimar também o acompanhou. Os dois correram de volta para o escorrega-bunda e Laurimar falou:

-Olha ali ele! Isso é uma moto.

- Vamos logo, vamos logo! Eu consegui ligar uma moto. – Curupira disse.

Laurimar desceu do brinquedo, Curupira subiu, parou na parte mais alta, fingiu que estava ligando uma moto e falou:

- Eu tenho chave, eu tenho chave.

Laurimar subiu e ficou na escada do brinquedo, atrás de Curupira. O motorista mostrou dificuldades em ligar a moto, mas quando conseguiu disse:

- Vamos nessa!

De repente, Laurimar pulou da escada, pois o zumbi (Muiraquitã) se aproximou da “moto”. Curupira que estava no alto disse:

- Zumbi grandão você não sabe quebrar.

O zumbi subiu a escada, Curupira fugiu, descendo o escorrega-bunda e Muiraquitã ficou fazendo barulho de zumbi em cima do brinquedo. No chão, Laurimar e curupira levantaram as mãos em direção ao zumbi e gritaram:

- Poder do fogo! Poder do fogo!

O zumbi desceu do escorrega e correu novamente atrás dos meninos. Nessa brincadeira, o toque do zumbi significava que a criança estava infectada pelo vírus que a transformaria em zumbi. Os transformados ajudariam a pegar as pessoas saudáveis.

Figura 45 - Sequência do episódio derrotando o zumbi (a - g)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

No episódio as crianças reelaboram criativamente a realidade a partir da experiência indireta, pois o conteúdo representado reúne elementos da realidade previamente convertidos pela imaginação de alguém em elementos fantásticos. Portanto, o contato das crianças

com o conteúdo da brincadeira ocorreu por meio da contemplação, escuta de histórias ou filmes.

As funções psíquicas superiores identificadas no episódio são: a imaginação, na representação criativa dos papéis; a fala; a função simbólica da consciência, no uso substitutivo dos objetos (escorrega/moto); o controle da vontade, no respeito as regras da brincadeira.

A satisfação das crianças no episódio consiste em brincar e cumprir a regra: fugir ou perseguir. É uma forma evoluída do brincar infantil, pois há indícios da iminente sobreposição da regra à situação lúdica imaginária: O zumbi toca em alguém, transformando-o também em zumbi. Ambos devem pegar as demais crianças até que todos sejam transformados. O último a ser pego é o campeão. Eis um exemplo de que na brincadeira de faz-de-conta, que tem como base a situação lúdica imaginária com regras ocultas, pode aparecer, em iminência, as brincadeiras cujas regras ficam evidentes e a situação lúdica implícita (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Para Vigotski (2010), existem processos educativos que podem suscitar o desenvolvimento de crianças alheias à realidade, de modo a cegá-las, ensurdecê-las e despi-las de sua relação real com o mundo. É uma educação nociva e pode ser percebida em diferentes esferas: nos contos, nas invencionices tolas e tradicionais que as babás assustam as crianças, nos absurdos ditos pelos professores, “não vá para lá senão a casa cai, não chore senão o soldado te leva” (p. 357) e, também, na adaptação simplista que tende a deixar mais compreensível a realidade às crianças, deformando o pensamento infantil pelo falso ajuste do adulto ao psiquismo da criança.

Nessa perspectiva, às crianças devem ser destinados contos de fadas inteligentes e tudo o que estiver no plano ideal das construções humanas para que se desenvolvam de forma saudável. Contudo, elas têm convivido com variados conteúdos nocivos ao seu desenvolvimento, violência, morte, ataques terroristas, corrupção, desigualdades, preconceito, como elementos reais, que geram sentimentos de pavor, sofrimento e angústia.

Esses conteúdos reais surgem, também, nos contos, no cinema, nos desenhos animados, de forma tanto explícita quanto camuflada, e precisam passar pelos olhos seletivos dos pais, professores e demais responsáveis pela educação das crianças. Diante disso, não se pode negar a existência dessa nocividade às crianças, mas se pode ensiná-las a perceber o que há de real nos contos e o que deles é nocivo à sua formação social. Isso se dá por vias educativas.

A realidade social dos contos ou obras cinematográficas camufla ideais e modos de comportamento humano. É uma representação de relações sociais projetadas nas relações de seres inanimados, animais, frutos da combinação de elementos reais.

Os zumbis, por exemplo, são seres completamente desprovidos de humanidade. São corpos irracionais, movidos por instintos, cujas ações perpassam por se locomover, matar, infectar.

Para Silva (2017), metaforicamente, os zumbis são seres coletivos, perigosos e representam o poder das massas que cercam a burguesia. Essas massas, desprovidas de consciência, com movimentos automáticos são uma representação dos trabalhadores industriais. O autor analisa filmes da obra de Romero, diretor cinematográfico, e traz algumas reflexões apresentadas a seguir.

No filme *Terra dos mortos* (2005), os zumbis desenvolvem formas coletivas de raciocínio e de percepção do seu contexto, manuseiam instrumentos, identificam seu inimigo: a burguesia que vinha mantendo as relações de exploração e opressão em um contexto de apocalipse. Os burgueses, por sua vez, simbolicamente residiam em um imponente prédio, onde consumiam bens e propriedades, protegidos por mercenários contratados para manter sua segurança. Dessa forma, no filme é feita a crítica ao capitalismo, a exploração e às formas de opressão. O apocalipse é a única forma de acabar com a deterioração das relações sociais. Nele, a massa desesperada atacaria o que restava do poder, em busca do mínimo para sua existência (SILVA, 2017).

O pensamento do autor sobre o filme leva à compreensão de que os seres humanos constantemente tem buscado alternativas de escape às formas capitalistas de desenvolvimento e distribuição dos frutos do trabalho. Ele vê a superação do capitalismo como algo muito improvável, uma luta de interesses particulares desiguais. A única forma de destruí-lo seria através dos movimentos das massas, da tomada de consciência do povo sobre sua situação existencial.

Ao olhar pela perspectiva da criança, no episódio, elas expressam essa relação de luta. O zumbi almeja pegar os meninos que tentam se livrar dele de inúmeras formas: fugindo, subindo no escorrega, argumentando a incapacidade do zumbi subir ou quebrar o brinquedo onde se protegiam (Figura 45 – f). Mas o zumbi consegue subir, infringindo a regra determinada pelos colegas e confronta-os, persegue-os (Figura 45 – g).

Assim, nos papéis do episódio estão em evidência atitudes de coragem e autoafirmação aos que enfrentavam o zumbi. Mas, a relação destes com o papel animalesco configurou-se de forma violenta (Curupira: - Eu mato ele), pois, para as crianças, o zumbi representa o mal encarnado, é uma ameaça e seu toque pode infectá-los.

Paralelamente, o zumbi surge como um mal necessário na dimensão metafórica descrita por Silva (2017) por instigar a colaboração, o enfrentamento ao sistema capitalista. A

representação desses tipos de papéis nas brincadeiras infantis indica que as crianças podem internalizar a complexidade que esse papel representa. Nocivo ou não, é um conteúdo presente na vida das crianças fora dos contextos escolares e cabe à escola da infância possibilitar a expressão das vivências cotidianas das crianças. Ao expressarem-nas, na brincadeira, como um tipo de vivência criadora, o professor pode identificar necessidades de intervenções no curso do desenvolvimento da personalidade das crianças.

5.2.4 Considerações gerais sobre os episódios de brincadeira de faz-de-conta de papéis

As brincadeiras destacadas nos episódios mencionados evidenciaram as ressignificações que as crianças fizeram das relações sociais que vivenciam no meio, bem como os processos psicológicos em desenvolvimento nelas (fala, imaginação, função simbólica da consciência, controle da vontade, cálculo, escrita). Dentre as ressignificações feitas por elas, foram destacadas as representações de papéis sociais (argumento doméstico, do trabalho, da particularidade regional e da literatura), de papéis da fauna e de papéis animais, elaboradas na sociedade infantil escolar e enriquecidas mediante as intervenções da professora (planejamento, organização do espaço e tempo, observações com questionamentos e reflexões ocasionais).

Na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais a realidade da criança é criativamente representada por ela, seus modos de vida, a operação com os objetos, a particularidade e a universalidade da cultura e, especialmente, aquilo que é fundamental ao desenvolvimento da personalidade: as relações entre as pessoas. Os dados, em geral, revelam que as representações dessas relações, espelhadas na sociedade capitalista de produção, são permeadas pela competitividade, submissão, lucro, conformismo, discriminações, violência, medo, mas, também, por atitudes de cooperação, partilha, liderança, autoafirmação, cuidado, atenção, empatia e coragem.

Diante disso, a escola da infância tem o importante papel de criar possibilidades de vivências positivas ao desenvolvimento da personalidade das crianças. A brincadeira de faz-de-conta pode ser o fio condutor dessas vivências, pois, por meio dessa atividade a criança pode exercer sua liberdade, expressar suas ideias, fazer escolhas, pode, acima de tudo, representar situações além do seu nível de desenvolvimento real, por meio da imaginação. Oportunizando isso às crianças, a escola, além de garantir seus direitos (brincar, interagir, expressar-se), pode vislumbrar as necessidades de desenvolvimento infantis como, por exemplo, em que aspectos pode intervir na formação social dos indivíduos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirando-se nas ideias de Vigotski e seus seguidores, este estudo propôs-se a compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilita efeitos educativos que exercem influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças, inculca independência, educa no amor ao trabalho e pode corrigir desvios comportamentais, ajuda a formar uma coletividade ou sociedade infantil ajustada, ou seja, no faz-de-conta a criança passa a perceber as atividades humanas, as normas de conduta social e se desenvolve moralmente. É, também, uma atividade com níveis de desenvolvimento e permite a transição para um novo período de desenvolvimento do processo de humanização (ELKONIN, 2009).

Assim, a questão principal a ser respondida por essa pesquisa foi: De que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças? Para tanto, houve a necessidade da realização de uma intervenção, tendo em vista que o período exploratório da pesquisa evidenciou a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto no que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Tal intervenção constou de encontros de formação continuada e acompanhamento do planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma, em um contexto enriquecido com materiais diversificados. A formação continuada objetivou fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e colaboradores.

Sintetiza-se e complementa-se, a seguir, as ideias produzidas ao longo das análises dos dados, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do tema tratado.

O contexto cultural das crianças, de modo geral, possui algumas singularidades da região: condições objetivas materiais e imateriais de cultura (arte: dança, música, artesanato etc.) que precisam ser vivenciadas pelas crianças para seu desenvolvimento integral, especialmente se atreladas à cultura universal (arte e conhecimento científico). Ou seja, a escola precisa criar condições para que as crianças conheçam a cultura além do seu cotidiano.

Na escola, especificamente, constatou-se que as crianças tinham algumas possibilidades objetivas para o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta no que se refere a sua infraestrutura (parque, árvores, quintal amplo). Todavia, antes da formação continuada com a

professora, esses espaços não eram tão explorados, o que revela a importância da intervenção no contexto educativo.

Os brinquedos e objetos regionais inseridos no contexto escolar constituíram-se numa forma de instigar o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta a um nível mais elevado (papéis), pois, no período exploratório, as crianças apresentaram um nível inicial do brincar imaginativo, dentre outros aspectos, pela ausência de ferramentas para atuação.

A inserção dos brinquedos sem as demais intervenções voltadas para o conhecimento das crianças sobre as relações sociais (visitas ao posto de saúde e ao supermercado, exposição de documentários, diálogos entre a professora e as crianças), provavelmente, seria insuficiente para o enriquecimento da brincadeira de faz-de-conta ao nível de papéis que, segundo Elkonin (2009), em sua forma mais desenvolvida, toma os objetos como plano de fundo; os papéis determinam os usos e ações com os objetos. Nesse sentido, para o enriquecimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, mais importante que os objetos é o conhecimento que as crianças têm sobre as relações sociais.

Destarte, embora os brinquedos não sejam o conteúdo principal da brincadeira de faz-de-conta de papéis e sim o conhecimento que as crianças tem da realidade circundante, das relações estabelecidas entre os seres humanos, considera-se que o enriquecimento do contexto educativo possibilitou o desenvolvimento da brincadeira ao terceiro nível do brincar proposto por Elkonin (2009) e que as intervenções possibilitaram saltos qualitativos na brincadeira que transitou, embora dialeticamente, das relações objetais às relações sociais.

Contudo, faz-se necessário que estudos prolongados investiguem o desenvolvimento da brincadeira a seu nível mais elevado através da retirada progressiva e planejada dos brinquedos e objetos do contexto escolar, tendo em vista que, conforme a brincadeira de faz-de-conta se desenvolve, as crianças sentem menos necessidade de apoiar suas ações nos brinquedos sugestivos e o respaldo dos objetos substitutivos também diminui. Em suma, na forma mais desenvolvida da brincadeira de faz-de-conta de papéis, as crianças têm possibilidade de desenvolver atos mentais, cuja ideia (respaldada pela fala) do que se deseja executar é mais importante que a ação com os objetos, assim, as ações das crianças desligam-se dos objetos para que operem do campo de suas significações (ELKONIN, 2009).

As condições objetivas de subsistência e de vida dos familiares das crianças revelam que elas não têm tido a oportunidade de contato com a cultura mais elaborada no convívio familiar. Somente uma criança conhece o museu da cidade e nenhuma visitou biblioteca, tampouco teatro. Geralmente as atividades desenvolvidas pelas crianças junto aos responsáveis são: leitura, brincadeiras, passeios, cantar, dançar, assistir TV, fazer as refeições e alguns

afazeres domésticos. Destas, as brincadeiras e ver televisão são os momentos mais comuns entre os familiares e as crianças.

Essas constatações revelam, se analisadas em paralelo com alguns dos episódios da pesquisa, que a escola da infância precisa possibilitar vivências além da cotidianidade das crianças. Os temas das brincadeiras infantis de argumento literário, por exemplo, têm se confundido com desenhos animados. A mídia, o entretenimento, mostraram-se predominantes nas vivências das crianças, surgindo nos temas das brincadeiras como um conteúdo que empobrece as representações infantis do ponto de vista cultural.

A prática pedagógica da professora com relação às brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais desenvolvidas pelas crianças foi verificada em dois momentos, no período exploratório e ao longo da formação continuada.

No período exploratório da pesquisa a professora levou as crianças ao parque; permitiu que brincassem livremente na sala de atividades, quando sentiam necessidade; interagiu com aquelas que solicitaram sua participação nas brincadeiras; enriqueceu o contexto do brincar, ainda que sem intencionalidade, através da leitura de histórias e, ao sugerir a reprodução do enredo do que lera, distribuiu os brinquedos que estavam na sala de atividades, tomando emprestado os brinquedos das turmas vizinhas. Mas, algumas vezes, portou-se de maneira centralizadora, especialmente nos momentos das atividades dirigidas, demonstrando determinada oscilação em suas atitudes frente a brincadeira.

A partir da formação continuada observou-se mudanças significativas na prática pedagógica da docente em relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. O planejamento, a organização do espaço e do tempo e a observação como caminho de acompanhamento pedagógico da atividade guia do desenvolvimento dos pré-escolares passaram a enriquecer e problematizar o brincar infantil.

Para planejar os momentos livres, a professora buscou perceber as necessidades de desenvolvimento das crianças, suas aspirações e curiosidades, tanto no momento da brincadeira, quanto durante outras atividades da rotina. Esse planejamento envolveu ações antes dos momentos livres: visitas a locais aos arredores da escola (supermercado e posto de saúde); participação dos pais na atividade que envolveu o conhecimento sobre as profissões; leitura de histórias e apresentação de documentários; e durante os momentos livres: participação da professora na brincadeira desenvolvida pelas crianças, quando convidada ou quando considerou oportuno algum tipo de intervenção através do diálogo com elas.

Essa pesquisa, todavia, revela um desafio ainda existente nas práticas pedagógicas: a inclusão da criança nos momentos de planejamento das atividades da escola da infância.

Tal atitude não foi adotada na pesquisa, que embasou o planejamento somente mediante as necessidades infantis observadas pela professora e pesquisadora, mas precisa de atenção em pesquisas futuras, uma vez que a criança é o centro do planejamento pedagógico e, também, protagonista no seu processo de desenvolvimento.

A prática pedagógica da professora envolveu a organização dos espaços e do tempo destinados à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Os espaços foram organizados por ela com temas sugestivos (banca de tacacá, casa de farinha, supermercado) de forma previamente planejada, relacionando-os às vivências das crianças.

Os objetos provenientes da intervenção foram organizados de forma acessível às crianças para que pudessem exercer a liberdade de brincar quando sentissem necessidade. Neste sentido houve significativa ampliação do tempo destinado às atividades livres. Além disso, a exploração de outros espaços dentro e fora da escola passou a ocorrer com mais frequência e o momento de análise do comportamento das crianças, quando elas recebiam uma carinha feliz ou triste conforme seu desempenho durante o dia, foi extinto da rotina.

No que concerne à observação como forma de acompanhamento, a professora teve possibilidade de verificar o quê, das relações sociais, mostrou-se em processo de internalização na personalidade das crianças. E, apesar dos poucos registros feitos por ela, foi constatada sua percepção sobre o desenvolvimento das crianças através das brincadeiras. A observação, neste sentido, subsidiou o acompanhamento do desenvolvimento infantil, como um termômetro, que mede o que as crianças dizem e expressam nas brincadeiras, e como uma bússola, que indica quais intervenções pedagógicas são necessárias para garantir o desenvolvimento de uma personalidade socialmente positiva nas crianças.

As crianças ressignificaram situações sociais vivenciadas por elas através da brincadeira de faz-de-conta, representando papéis sociais, de argumento doméstico, do trabalho, da particularidade regional e da literatura; papéis da fauna e de conteúdo animalesco, que expressam, respectivamente, as relações das crianças com os animais e as vivências fantásticas da criação humana. Essas representações formam um conjunto de vivências, compartilhadas pelas crianças na sociedade infantil escolar e, também, são frutos das intervenções da professora no conteúdo da brincadeira de faz-de-conta. Dessa forma, os papéis assumidos pelas crianças, as regras, conteúdos e temas das brincadeiras, evidenciaram o faz-de-conta de papéis sociais como uma forma tipicamente infantil de representar criativamente o que se internaliza do meio social, viabilizando o reconhecimento dessa atividade como um elemento indispensável ao processo de humanização.

As brincadeiras de papéis sociais de argumento doméstico (lavar, cozinhar, cuidar dos filhos) apresentaram em seus conteúdos atitudes de cooperação, respeito, autoafirmação, liderança, responsabilidade, mas, também, conformismo, discriminação de gênero, submissão e violência. Aquelas de argumento do trabalho (atividade guia do desenvolvimento da pessoa adulta) deixaram evidente a competitividade, o lucro, provenientes da relação capitalista e, contraditoriamente, mostraram-se como possibilidades de desenvolvimento da cooperação, do cuidado, da atenção para com o outro, da autoafirmação e da empatia entre as crianças brincantes. Os argumentos da particularidade regional amazônica também representaram relações de compra e venda, em que os pequenos produtores fornecem matéria prima e vendem o resultado do seu trabalho. Paralelamente a isso, as crianças demonstraram, no campo imaginário e real, atitudes colaborativas nas brincadeiras que envolvem a pesca e a agricultura. O episódio de argumento da literatura deixou, novamente, implícita a discriminação de gênero e a necessidade de promover o enriquecimento das vivências literárias nos contextos escolares.

O papel da fauna representado pelas crianças exemplifica a concepção que têm em relação ao cuidado e atenção para com os animais. Além disso, os papéis de conteúdo animal revelam que as crianças têm interagido, fora da escola, com temáticas violentas que envolvem morte, pavor, sofrimento e angústia. A escola, por sua vez, não pode ser alheia a isso. Tais temáticas, embora vivenciadas no campo das produções fantásticas da imaginação humana, podem gerar sentimentos verdadeiros nas crianças que precisam ser educados.

Todas essas ressignificações são exemplos de conteúdo das relações sociais historicamente estabelecidas. Dialeticamente, são repercutidos modelos positivos e negativos das formas de interação entre as pessoas nas brincadeiras das crianças. Cabe à educação criar condições para que elas internalizem o que for positivo ao desenvolvimento de sua personalidade, de modo a, também, refletir e contrapor-se às mazelas sociais.

As brincadeiras destacadas nos episódios da pesquisa evidenciaram processos psicológicos em níveis reais e iminentes de desenvolvimento nas crianças, como a imaginação, o controle da vontade, a fala, a função simbólica da consciência, a escrita e o cálculo. Essas qualidades humanas têm uma complexa relação com o desenvolvimento da personalidade infantil, pois fazem parte das construções históricas da humanidade e estão presentes nas relações sociais. O não desenvolvimento delas pode implicar negativamente no desenvolvimento da personalidade infantil, que tem como base as relações sociais, pois, desenvolver as funções psíquicas superiores significa o domínio dos procedimentos e modos culturais da conduta humana e desenvolver-se de forma integral, o que inclui a personalidade, significa dominar formas especiais de comportamento originadas ao longo do processo de desenvolvimento his-

tórico da humanidade. Dessa forma, quando Vigotski (1995/2000a, p. 45 – traduziu-se) afirma que “a história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade”, ele explica que as possibilidades que a criança tem de internalizar a cultura (funções psíquicas, ferramentas e signos sociais) influem diretamente no modo como elas se relacionarão com o mundo, com os outros e na consciência que desenvolverão sobre si mesmas.

Em síntese esse estudo criou possibilidades para que o faz-de-conta se desenvolvesse ao terceiro nível da brincadeira de papéis (ELKONIN, 2009). As crianças puderam brincar de forma mais desenvolvida, com um enredo, mais parceiros, mais temas, objetos, ações e operações, projetando, na brincadeira, suas impressões das relações sociais estabelecidas no meio em que vivem, evidenciando como constituem sua personalidade a partir de suas vivências.

Para isso, condições foram criadas: cenários com temas articulados às vivências das crianças; ampliação da quantidade de ferramentas culturais, tais como brinquedos e objetos tradicionais da região; parceria com as famílias e com os ambientes frequentados pelas crianças (supermercado e posto de saúde). Foram identificadas, na brincadeira, em situações imaginárias e reais, representações de relações sociais que envolvem trabalho coletivo, partilha, autoafirmação, conformismo, violência e preconceito. Algumas destas manifestações podem influenciar negativamente a personalidade e precisam de mediação pedagógica sempre que percebidas na expressão das crianças brincantes. A mediação pedagógica sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é compreendida como um conjunto de ações desenvolvedoras da personalidade infantil, realizadas antes, durante e após o brincar livre das crianças, por enriquecer os temas e conteúdo da brincadeira, na organização do espaço e do tempo e nas intervenções da professora e pesquisadora (questionamentos e sugestões) no curso dos enredos criados pelas crianças.

Este estudo revela ainda ser fundamental a implementação de políticas públicas relacionadas à manutenção e valorização dos professores da educação infantil (formação continuada, estabilidade profissional, contexto escolar enriquecido com objetos diversificados), pois a saída da professora participante da pesquisa para outra escola, a presença de professores temporários e a divisão dos brinquedos inseridos na sala de atividades investigada com outras turmas, constituíram-se em desafios para a efetivação do que foi desenvolvido na formação continuada.

Espera-se que esta pesquisa possa engrenar novos estudos acerca da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, em busca da valorização e do reconhecimento dessa ativi-

dade como norteadora do desenvolvimento infantil, frente aos modelos de ensino mecanicistas, controladores e redutores da imaginação, da criação e da liberdade. A brincadeira de faz-de-conta, em sua liberdade ilusória, permite a expressão do que a criança tem internalizado das relações sociais, por isso, é uma atividade imprescindível no contexto escolar, na educação da personalidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. Scientific knowledge production: the subject-object relationship and thought development. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.
- ABREU, Washington Luís dos Santos. **Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador**. Santarém: 2016 XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 24, v. 2, nº 44, 2002. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15153>>. Acessos em 19 de abril de 2018.
- ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- ASBAHR, Flávia da Silva ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 08 jun. 2016.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n 4 p. 587-597, out/dez. 2014.
- BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T. **Entre Meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: A brincadeira em um contexto da Educação Infantil**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3157_teto.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 04 de setembro de 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Resultados Finais do Censo Escolar 2015**. 2015. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 27 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO N. 5**, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr. 2011.

CARVALHO, Mara I. Campos de. RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAER, Galdino et al. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 11 mar. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008)**. Buenos Aires: CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em 27 de julho de 2016.

CONCEIÇÃO, Mirian Ribeiro. **Fantasia e realidade: o faz-de-conta e o contexto da criança. 2010**. (Dissertação) Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072010-123155/>>. Acesso em: 31 de mai. de 2016.

CORRÊA, Talita Ananda. COSTA, Sinara Almeida da. Jornada de tempo integral na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas. In: COSTA, Sinara Almeida da. Colares, Maria

Lília Imbiriba Sousa (Org.). **Educação Integral: Concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba (Brasil): Editora CRV, 2016.

CRUZ, Silvia H. V. A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A escola vista pelas crianças**. Porto (Portugal): Editora Porto, 2008.

_____. Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história In: CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história**. Sílvia Helena Vieira Cruz. Fortaleza, SEDUC, 2000.

_____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.79-89, maio, 1996.

DUARTE, Camila Tanure. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças'** 26/02/2015 129 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2878876>

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GARCIA-SCHINZARI, Nathalia Rodrigues. **Análise do brincar de faz-de-conta de crianças pré-escolares com câncer**. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-07012015-152532/>>. Acesso em: 31 de mai. de 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35. n. 3, p. 20-29, maio/jun., 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 20 (50), 9-25, 2000.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2004.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Novembro de 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cad. Pesq.** São Paulo (42); 54-62, Agosto 1982.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LARROSA, Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. P. 261-284

_____. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI. Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a.

LIMA, Géssica de Aguiar; CUNHA, Igor Montiel Martins; COSTA, Sinara Almeida da. Quase sem cidadania: a inacessibilidade das crianças de 0 a 5 anos aos espaços de apreciação de bens culturais no município de Santarém-PA. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Educação e realidade amazônica** – volume 2 – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 109-120.

LIMA, Géssica de Aguiar; RODRIGUES, Alyne Fernandes. **Brincadeiras e interações na educação infantil em uma escola particular de Santarém-Pará**. 30/04/2016. (Monografia) Especialização em Docência na Educação infantil – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2016.

LURIA, Alexandr Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis [et. al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Alves Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 28/02/2014 238 f. (Tese) Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2227288>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MARCOLINO, Suzana. Brincadeiras de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 457-472, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932015000200457&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302432013>.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de jun de 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000200022>.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 53 - 68, maio 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de julho de 2016.

_____. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Tony Aparecido. **Imaginação e protagonismo na educação infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças** 03/06/2014 198 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/UNESP. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1650738>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira. **A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz-de-conta em contexto de Educação Infantil**. 35ª Reunião Nacional da ANPEd – 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2066_int.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Ivoneide de Mendonça; COSTA, Sinara Almeida da; LIMA, Gêssica de Aguiar. **Concepções de uma professora da pré-escola sobre o brincar de papéis sociais: estudo a partir da formação continuada**. 26/04/2018. (Monografia) Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2018.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 205-221, mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 08 jun. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100013>.

PINHEIRO, Itamar de Medeiros. **O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: Elo entre a socialização e a formação cultural**' 01/12/2015 101 f. (Dissertação) Mestrado em educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3561507>. Acesso em: 21 nov. 2016.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Ana Karina; DIAS, Álvaro Machado. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 585-594, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 de jun. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000400002>.

SANTOS, Laianna Gabriela Ferreira; COSTA, Sinara Almeida da. O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-PA. **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 6, p. 129-142, jul/dez, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

SANTOS, Tatiane Rabelo Lapa. **Crianças e infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED** ' 30/04/2014 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca

Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1417687

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set. /dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p.143-155, jan. /abr., 2009.

SILVA, Edilson Azevedo da. **O jogo na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba** 31/05/2010, 121f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90196/silva_ea_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, José Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 340, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2016
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100020>.

SILVA, Michel Goulart da. Romero e os zumbis como metáfora política. **Esquerda online**. Blumenau, 17 de julho de 2017. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2017/07/17/romero-e-os-zumbis-como-metafora-politica/>. Acesso em: 27 de março de 2018.

SIRGADO, Pino Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 45-78.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. e Col. **A excelência do brincar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicol. estud.** Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413_737220100_00400006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 08 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000400006>.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural. 154f. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

TEIXEIRA, Sônia Regina. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião Nacional da ANPed – 21 a

24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf> . Acesso em: 21 de nov. de 2016.

_____. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2016.

_____; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: Uma Síntese.** 7. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1991/2014.

VIGOTSKI, Lev. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, julho de 2008, In: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.

_____. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: _____. **Obras escogidas - Tomo IV.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1996. p. 225-248.

_____. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: _____. **Obras escogidas - Tomo IV.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1996a. p. 47-116

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1995/2000. p. 11-46.

_____. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: _____. **Obras escogidas -Tomo I.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1997. p. 259-407, 1991/1997.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1995/2000a. p. 139-168.

_____. La crise de los siete años. In: _____. **Obras escogidas - Tomo IV.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1996b. p. 377-386.

_____. La infância temperana. In: _____. **Obras escogidas - Tomo IV.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1996c. p. 341-367.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Método de investigación. In: _____. **Obras escogidas - Tomo III.** Madrid: Visor DIS., S. A, 1995/2000b. p. 47-96.

_____. O manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00c, p. 21-44.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010a, 21 (4), p. 681-701.

VIGOTSKI, Lev. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, Miguel. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: _____ **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Plano de Formação

1. Dados Gerais

1.1. Identificação da formadora

Nome completo: Géssica de Aguiar Lima

Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Endereço postal: Av. Cristo Rei, Nº 4040, Diamantino, Santarém, Pará

Telefone: (93)99149-4626

E-mail: gessica.ufpa@gmail.com

1.2. Identificação do campo do curso

Instituição: Unidade Municipal de Educação Infantil ...

Endereço postal: ...

Atividade: Formação continuada sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais

Semestre: 2017.1

1.3. Período de duração e carga horária da formação

Período de duração da formação: 28/04/17 à 23/06/17

Carga Horária: 22 horas

1.4. Identificação do supervisor docente

Nome completo: Sinara Almeida Da Costa

Área: Educação

2. Justificativa

Partindo da compreensão de que o papel da professora nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais é: Ampliar o repertório de conteúdos e temas das brincadeiras de faz-de-conta (através da organização do espaço, da contação e leitura de histórias regionais, de visitas a locais desconhecidos por elas etc.); Enriquecer os contextos nos quais elas ocorrem (disponibilizando materiais de uso regional como cuias, peneiras, sementes, brinquedos artesanais etc.); E problematizar as brincadeiras de faz-de-conta quando necessário (através de intervenções ocasionais que promovam questionamentos e reflexões), dentre outros. A intervenção poderá contribuir político pedagogicamente no trabalho educativo desenvolvido pelas professoras, com foco em estudos formativos sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças, de modo a ampliar, enriquecer e problematizar essa atividade. A atividade de planejamento possibilitará o enriquecimento das ideias que as crianças têm da realidade circundante, através da mediação pedagógica. Assim, as crianças poderão ressignificar situações sociais vivenciadas por elas através da brincadeira de faz-de-conta.

3. Dos Objetivos

- Fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e colaboradores.

4. Atividades

UNIDADE 1: A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL			
- Apresentação do cronograma de estudos; - Reflexões iniciais acerca da Teoria Histórico Cultural de Vigotski; - Concepções sobre cultura e escola; - Concepções sobre desenvolvimento cultural.	MARÇO		C/H
	31	Apresentação do projeto de pesquisa/proposta da intervenção à equipe escolar	2h
	ABRIL		
	28	Infância e humanização (Texto 01)	4h
	MAIO		
	05	A escola como lugar da cultura mais elaborada (Texto 2)	2h
	12	A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural (Texto 3)	2h
UNIDADE 2: A BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA			
- O papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças	19	O significado psicológico da brincadeira (Texto 04)	2h
	26	A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Texto 5)	4h
UNIDADE 3: ATIVIDADES GUIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL			
- O desenvolvimento da brincadeira na infância; - A mediação pedagógica na brincadeira faz-de-conta; - A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na Amazônia	JUNHO		
	02	A origem do jogo na ontogenia (Texto 6)	2h
	09	O jogo como atividade principal na idade pré-escolar (Texto 7)	2h
	16	A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas (Texto 8)	2h
	23	A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia (Texto 9)	2h
CARGA HORÁRIA TOTAL			22h

5. Metodologia

Reuniões periódicas de estudo com exposições dialogadas, resolução de perguntas em estudos dirigidos com a equipe escolar e planejamento de atividades, desenvolvidas junto à professora selecionada para participar da pesquisa; Observação das atividades mediadoras desenvolvidas pela professora.

6. Bibliografia

- (1) MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.
- (2) MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 53 - 68, maio 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

- (3) DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.
- (4) VIGOTSKI, L. S. O significado psicológico da brincadeira. In: _____. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010. p. 119-126.
- (5) VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução Zóia. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. No. 11, julho de 2008 (p. 23-56). Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.
- (6) ELKONIN, Daniil B. A origem do jogo na ontogenia. In: _____. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Cap. 4, p. 207-231)
- (7) MUKHINA, Valeria. O jogo como atividade principal na idade pré-escolar. In: _____. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. 1, ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Terceira parte/ Cap, VI, p. 155-166)
- (8) TEIXEIRA, Sônia Regina. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião Nacional da ANPEd – 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.
- (9) TEIXEIRA, Sônia Regina. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- (Leituras complementares)*
- (10) BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, **Resolução nº. 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)**. Brasília: MEC/CNE, 2009.
- (11) MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, June 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>.
- (12) MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 457-472, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302432013>.

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA
Formadora

SINARA ALMEIDA DA COSTA
Professora Orientadora do curso

APÊNDICE B: Orçamento

JUSTIFICATIVA:				
Materiais didáticos para a formação das professoras				
ESPECIFICAÇÃO:	UNI-DADE	VALOR UNITÁRIO	QTD.	V. TOTAL
Material de expediente				
Pastas sanfonadas	Unidade	R\$ 26,90	10	R\$269,00
Marca texto super e gel	Unidade	R\$ 4,50	10	R\$ 45,00
Caneta esferográfica trilux faber	Unidade	R\$ 1,00	10	R\$ 10,00
Papel A4	Resma	R\$ 18,00	5	R\$ 90,00
Agenda	Unidade	R\$ 18,90	10	R\$189,00
Caderno	Unidade	R\$ 17,90	10	R\$ 179,00
Bloco para rascunho	Unidade	R\$ 9,90	5	R\$ 49,50
Apontador de lápis max neon/borracha	Unidade	R\$ 5,90	10	R\$ 59,00
Corretivo faber castel caneta	Unidade	R\$ 12,90	10	R\$ 129,00
TOTAL				R\$ 1019,50
JUSTIFICATIVA:				
Brinquedos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais / enriquecimento do contexto educativo				
ESPECIFICAÇÃO: Material educativo	UNIDADE	VALOR UNITÁRIO	QTD.	V. TOTAL
Rescue Kit (médico)	Unidade	R\$ 106,90	2	R\$ 213,80
Tábua de passar/madeira	Unidade	R\$ 59,90	2	R\$ 119,80
Boneca (negras, brancas, de pano e de plástico)	Unidade	R\$ 99,00	5	R\$ 495,00
Lava lava (máquina de lavar)	Unidade	R\$ 210,00	2	R\$ 420,00
Ferro de passar ferrinho fashon merco	Unidade	R\$ 22,90	2	R\$ 45,80
Kit divertido praia	Unidade	R\$ 14,90	2	R\$ 29,80
Mama mia (batedeira)	Unidade	R\$ 129,00	2	R\$ 258,00
Super ferramentas capacete maral	Unidade	R\$ 52,90	2	R\$ 105,80
Ferramentas xalingo	Unidade	R\$ 59,90	2	R\$ 119,80
Mechanic truck maral de empurrar	Unidade	R\$ 179,00	2	R\$ 358,00
Kit casinha mal 16 peças	Unidade	R\$ 42,00	4	R\$ 168,00
Casinha flor (feira) xalingo	Unidade	R\$ 239,00	1	R\$ 239,00
Banheirinha xalingo princesas	Unidade	R\$110,00	1	R\$ 110,00
Eu brinco de casinha/ kit limpeza	Unidade	R\$ 67,00	2	R\$ 134,00
Mini cozinha mônica	Unidade	R\$ 289,00	2	R\$ 578,00
Caixa registradora	Unidade	R\$ 199,00	1	R\$ 199,00
Carrinho de supermercado paramount 691	Unidade	R\$ 49,90	1	R\$ 49,90
Cavalo de pau	Unidade	R\$ 59,90	2	R\$ 119,80
Carrinho de boneca liber princesas 2 bonecas	Unidade	R\$ 109,00	1	R\$ 109,00
Fogão	Unidade	R\$ 149,00	1	R\$ 149,00
Geladeira	Unidade	R\$ 249,00	1	R\$ 249,00
TOTAL				R\$ 4270,50
JUSTIFICATIVA:				
Manutenção de sistemas de processamentos de dados/ Impressão de materiais para a formação/ Impressão dos TCLE/ Impressão da dissertação para as bancas da qualificação e da defesa.				
ESPECIFICAÇÃO: material de processamento de dados	UNIDADE	VALOR UNITÁRIO	QTD.	V. TOTAL
Toner para impressora lazer	Unidade	R\$ 289,00	3	R\$ 867,00
TOTAL				R\$ 867,00
JUSTIFICATIVA:				
Itens para a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais / Enriquecimento do contexto educativo; Tecido para a organização do espaço da brincadeira				
ESPECIFICAÇÃO:	UNIDADE	VALOR UNITÁRIO	QTD.	V. TOTAL
Uniformes, tecidos e aviamentos				
Fantasia	Unidade	R\$ 69,90	10	R\$ 699,00
Chapéus de palha	Unidade	R\$ 6,00	4	R\$ 24,00

Chapéus de cowboy	Unidade	R\$ 5,90	2	R\$ 11,80
Tecido	Metros	R\$ 7,90	8	R\$ 71,10
TOTAL				R\$ 805,90
OUTROS MATERIAIS DE CONSUMO	UNIDADE	VALOR UNITÁRIO	QTD.	V. TOTAL
*Perucas	Unidade	R\$ 19,90	2	R\$ 39,80
*Peneiras	Unidade	R\$ 5,90	5	R\$ 29,50
*Cuias	Unidade	R\$ 2,70	10	R\$ 27,00
*Tipiti	Unidade	R\$ 10,90	10	R\$ 109,00
TOTAL				R\$ 205,3
TOTAL DE CUSTEIO DE MATERIAIS				R\$ 7168,2

OBSERVAÇÕES: Os itens com asterisco foram custeados pela pesquisadora.

APÊNDICE C: Solicitação

Santarém, ____ de março de 2017

Ilma. Profª Flora Aparecida de Almeida Costa

Coordenadora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Santarém

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa, intitulada: A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola. Tem como objetivo principal compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. Esta pesquisa concebe a brincadeira de faz-de-conta como a atividade guia do desenvolvimento infantil e situa o professor como um ator importante do processo de mediação, possibilitando às crianças situações de ensino-aprendizagem que instiguem o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores como, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A Unidade Municipal de Educação Infantil _____ possui em seu quadro profissional uma professora da pré-escola, formada em pedagogia, especialista em docência na Educação Infantil que tem buscado alternativas metodológicas para manter o entusiasmo pela profissão, se encaixando aos critérios pré-determinados para o desenvolvimento da pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado.

Assim, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida Unidade Municipal de Educação Infantil. Adianto que, num contato inicial, a gestora e as professoras da UMEI mostraram-se disponíveis para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste tipo de modalidade institucional.

Desde já, agradeço a sua generosa colaboração.

Cordialmente,

Géssica de Aguiar Lima

Mestrado em Educação – UFOPA

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - dos Pais

Santarém, _____ de _____ de 2017.

Prezado (a) Sr. (a) _____,

Responsável pela criança _____, sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e estou fazendo uma pesquisa sobre Educação Infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) que seu filho frequenta. A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. Para isso, serão realizadas observações da rotina da instituição de ensino e, em especial, dos momentos em que as brincadeiras de faz-de-conta ocorrem. Pretendemos registrar esses momentos por meio de fotografias e vídeos, todavia, esses procedimentos só podem ser realizados mediante a autorização dos responsáveis.

Para saber se o (a) senhor (a) concorda com isso, peço que responda às perguntas abaixo e devolva, amanhã, este comunicado. É importante esclarecer que a participação de sua criança nessa pesquisa não trará nenhum risco para ela e que não será necessário o pagamento de nenhuma taxa.

Agradeço muito sua colaboração.

Géssica de Aguiar Lima
Celular: (93) 99149-4626

Sua criança pode participar da pesquisa mencionada acima?

Sim. Não.

As fotos e as cenas de sua criança poderão ser utilizadas nesta pesquisa?

Sim. Não.

Assinatura do (a) responsável pela criança:

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para os Responsáveis Participantes da Pesquisa

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa cujo objetivo principal é compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no da personalidade das crianças da pré-escola. Esta pesquisa concebe a brincadeira de faz-de-conta como a atividade guia do desenvolvimento infantil pois reflete como as crianças percebem o meio social e as relações humanas estabelecidas em seu contexto, por isso é essencial a caracterização do contexto familiar - primeiro meio em que a criança interage antes do contato com a escola. Para atingir esse objetivo, pretendo aplicar um questionário aos responsáveis das crianças, além de realizar observações sobre a rotina escolar, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e vídeos, para a caracterização do contexto escolar.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Gêssica de Aguiar Lima, residente Av. Cristo Rei, nº 4040, Diamantino, celular: (93) 99149-4626, e-mail: gessica.ufpa@gmail.com.

Santarém, _____ de _____ de 2017

Assinatura do participante – responsável pela criança

Gêssica de Aguiar Lima

APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para a Gestora

Ilma. Prof.^a gestora da Unidade Municipal de Educação Infantil _____

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa cujo objetivo principal é compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. Esta pesquisa concebe a brincadeira de faz-de-conta como a atividade guia do desenvolvimento infantil e situa o professor como um ator importante do processo de mediação, possibilitando às crianças situações de ensino-aprendizagem que instiguem o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores como, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A Unidade Municipal de Educação Infantil _____ possui em seu quadro profissional uma professora da pré-escola, formada em pedagogia, especialista em docência na Educação Infantil que tem buscado alternativas metodológicas para manter o entusiasmo pela profissão, se encaixando aos critérios pré-determinados para o desenvolvimento da pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado.

Assim, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada nesta Unidade Municipal de Educação Infantil.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Géssica de Aguiar Lima, residente Av. Cristo Rei, nº 4040, Diamantino, celular: (93) 99149-4626, e-mail: gessica.ufpa@gmail.com.

Santarém, ____ de _____ de 2017

Assinatura da gestora

Géssica de Aguiar Lima

APÊNDICE G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Para a Professora

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estou fazendo uma pesquisa cujo objetivo principal é compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. Esta pesquisa concebe a brincadeira de faz-de-conta como a atividade guia do desenvolvimento infantil e situa o professor como um ator importante do processo de mediação, possibilitando às crianças situações de ensino-aprendizagem que instiguem o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores como, a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Concebendo a importância da professora, pretendo intervir na formação e na práxis desta, por meio de estudos norteados pelas ideias de Vigotski e seguidores acerca da atividade guia do desenvolvimento infantil da pré-escola, com o intuito de desenvolver, enriquecer e problematizar a brincadeira, por meio da mediação pedagógica da professora. Além da formação, pretendo realizar observações sobre a prática pedagógica antes e durante a formação continuada, refletindo sobre os acontecimentos e planejando atividades mediadoras para que a brincadeira se desenvolva.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Géssica de Aguiar Lima, residente Av. Cristo Rei, nº 4040, Diamantino, celular: (93) 99149-4626, e-mail: gessica.ufpa@gmail.com.

Santarém, _____ de _____ de 2017

Assinatura do (a) participante – Professora

Géssica de Aguiar Lima

APÊNDICE H: Questionário aos Responsáveis

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DO RESPONDENTE: _____

RELAÇÃO DE PARENTESCO COM A CRIANÇA: _____

NOME DA CRIANÇA: _____

IDADE DA CRIANÇA: _____ **SEXO:** _____

DATA DE NASCIMENTO DA CRIANÇA: ____/____/____

ENDEREÇO DA CRIANÇA: _____

2. MEIO FAMILIAR

2.1 PESSOAS COM QUEM A CRIANÇA VIVE:

Preencha o quadro abaixo:

PARENTESCO	IDADE	SEXO	PROFISSÃO

3. MEIO CULTURAL DIVERSO

Marque um X nos itens correspondentes a sua resposta.

3.1 A criança frequenta a escola desde que idade?

() 1 ano

() 2 anos

() 3 anos

() 4 anos

3.1.1 E a escola que a criança estuda atualmente, há quanto tempo a frequenta?

3.2 Além da escola, quais os locais do município que sua família costuma frequentar com a criança?

() teatro

() praças

() parques

() praias

- museus
- bibliotecas
- comércios
- shopping
- casa de parentes
- feiras
- outros

3.2.1 Se outros, quais? _____

3.3 Quando a criança está em casa, o que ela faz a maior parte do tempo?

- brinca
- ver televisão
- dorme
- faz a “tarefa de casa”
- ajuda nos afazeres domésticos
- outros

3.3.1 Se brinca, cite algumas brincadeiras: _____

3.3.2 Se outros, o que ela faz? _____

3.4 Costumam fazer atividades juntos quando estão em casa? O quê?

3.5 A criança brinca de faz-de-conta?

- sim
- não

Se brinca, que papel a criança assume ao brincar de faz-de-conta em casa?
