

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Nina de Arruda Botelho van Ham

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na educação infantil:
considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino

Florianópolis

2021

Nina de Arruda Botelho van Ham

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na educação infantil:
considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia
Orientador: Prof.(a) Dr(a) Carolina Picchetti Nascimento.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

van Ham, Nina
O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na
educação infantil : considerações sobre a atuação docente e
os processos de organização do ensino / Nina van Ham ;
orientadora, Carolina Picchetti Nascimento, 2021.
87 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, , Graduação em
Pedagogia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Brincadeira de Papéis Sociais. 3.
Teoria Histórico- Cultural. 4. Organização Pedagógica. I.
Picchetti Nascimento, Carolina . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Nina de Arruda Botelho van Ham

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na educação infantil:
considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
“licenciada” e aprovado em sua forma final pelo Curso Pedagogia

Florianópolis, 09 de dezembro de 2021.

Prof.(a) Patrícia de Moraes Lima, Dr.(a)
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.(a) Carolina Picchetti Nascimento Dr.(a)
Orientador(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Lucineia Maria Lazaretti Dr.(a)
Avaliador(a)
Universidade Estadual do Paraná

Prof.(a) Soraya Franzoni Conde Dr.(a)
Avaliador(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado ao povo que batalha.

AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho não tece uma manhã” João Cabral de Melo Neto

Agradecer é necessário porque nos formamos uns com os outros.

Agradeço:

Aos trabalhadores terceirizados da UFSC, que têm os empregos mais precarizados dentro da universidade e garantem seu funcionamento e manutenção. Um agradecimento especial à Bia e à Josi, trabalhadoras da limpeza do bloco A do CED, obrigada por tudo, mas principalmente pelos cafés da tarde, conversas e risadas.

À minha orientadora, que caminhou junto durante todo este percurso, sempre paciente, dedicada e criteriosa. Obrigada por sempre me lembrar que a vida é rapadura.

À minha família que me ensinou a voar e é pouso. Aos meus pais que sempre estiveram por perto, acreditando em mim e me encorajando desde que eu me lembro por gente, serão sempre meu abrigo. Ao meu irmão que sacode e ainda acha graça do mundo que gira na ponta do seu calcanhar. Meus avós, tios-avós, tios, primos e ao esforço coletivo de criação da grande família Geribello. Cada pedacinho meu, tem vocês.

Às mulheres professoras da minha família que me ensinaram desde muito nova que é preciso tomar partido e é ao lado da classe trabalhadora. Um agradecimento especial à Bra, Dida, Tude e minha avó Mara.

Ao meu companheiro de vida que está junto para o que der e vier e viveu de pertinho o cotidiano e as crises do final de um ciclo, em um ano de grandes desafios e muitas perdas.

Ao meu quarteto fantástico, que durante o tempo de graduação era difícil não nos ver juntos. Companheiros de turma, militância e moradia. Thami, Mari e Rafa obrigada por todo processo. Este trabalho tem muito de nós.

Ao Centro Acadêmico Livre de Pedagogia e ao movimento estudantil que foram uma grande escola, possibilitaram uma formação política necessária para a profissão e para vida e que não teria em nenhum outro lugar. Um agradecimento a todes que vieram antes de mim e aos que seguem garantindo um território coletivo de resistência. Agradecimento especial à Cami, Gabriel Celestino, Tatiane, Lauri, Bru, Mariah, Rhai, Maria, Quarteto fantástico.

Aos meus professores do curso de pedagogia, que estão presentes comigo em cada intervenção pedagógica no chão da escola. Um agradecimento especial à Jocemara Triches, Celia Vendramini, Patrícia Laura Torriglia, Sandra Luciana Dalmagro, Eneida Shiroma, Carolina Picchetti e Luciana Marcassa.

Ao TMT e ao GEPPE, que ao abrir as portas me auxiliou a olhar o mundo de outra forma.

Ao NDI e creche Irmão Celso que me permitiram um contato riquíssimo com a escola pública. Um agradecimento especial à professora Margareth Cisne, que além de professora das crianças, também foi minha.

Ao coletivo Alicerce que em meio a uma crise econômica, social e política, sem nenhuma perspectiva para juventude me mostra que a perspectiva está na luta, no trabalho de base cotidiano, a esperança está no povo que batalha. Agradecimento especial à Amandinha, Cami(s), Luana, Ju, Mari Souza, Clara.

Aos amigos que são família em Florianópolis. Agradeço imensamente Maria Clara, tia Cida, Kauê, Iaci e Flora, que me acolheram como parte da família e sempre me apoiaram, é bom demais estar perto de vocês.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento às minhas amigas de vida, Clarice e Saskia, que desde os 10 anos não largam minha mão. Obrigada por acreditarem sempre em mim.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central discutir o processo de organização do ensino da brincadeira de papéis sociais na educação infantil, buscando, para tal, compreender e sistematizar algumas relações entre a compreensão de desenvolvimento humano e da brincadeira de papéis sociais na teoria Histórico-Cultural e o processo de organização do ensino nos marcos de uma pedagogia histórica e crítica. Para nos guiar na pesquisa foram formuladas três perguntas centrais: quais as relações internas da brincadeira de papéis sociais? Qual o papel específico da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento da criança? Qual nosso papel enquanto professoras da educação infantil em relação à organização pedagógica com o brincar (de papéis sociais)? Metodologicamente, a pesquisa foi realizada a partir de duas ações centrais: o estudo de algumas obras clássicas sobre a brincadeira de papéis sociais na teoria Histórico-Cultural e uma investigação bibliográfica de teses e dissertações contemporâneas que abordavam a temática sobre o ensino da brincadeira de papéis sociais. Como síntese, discute-se que os elementos que compõe a organização do ensino da brincadeira de papéis sociais – **cenários para brincar, temas da brincadeira e situações problema diretas na ação de brincar** – precisam ser pensados em conjunto, de forma a não isolar a brincadeira do planejamento docente, e tendo como objetivo pedagógico geral o desenvolvimento de uma relação cada vez mais autônoma e coletiva das crianças com a criação de situações imaginárias.

Palavras-chave: Brincadeira de papéis sociais; Intervenção docente. Ensino; Teoria Histórico Cultural.

ABSTRACT

The central objective of the present research was to discuss the process of organizing the teaching of social role-playing in early childhood education, seeking to understand and systematize some relations between the understanding of human development and social role-playing in the Cultural-Historical theory as well as the process of organizing the teaching within the framework of a historical and critical pedagogy. To guide us in our study, three central questions were formulated: what are the internal relations of social role-playing? What is the specificity of role-playing in child development? What is our role as kindergarten teachers in relation to the pedagogical organization of (social role) playing? Methodologically, the research was carried out from two central actions: the study of some classical works about social role-playing in the cultural-historical theory and a bibliographic research of contemporary theses and dissertations that approached the subject. as a synthesis, we discuss that the elements that make up the organization of teaching role-playing - scenarios for playing, themes, and direct problem situations in the action of playing - need to be thought together, so as not to isolate the playing from the teacher's planning, and having as a general pedagogical objective the development of an increasingly autonomous and collective relationship of children with the creation of imaginary situations

Keywords: Social role-playing . teaching intervention. Education. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE QUADROS

Teses e dissertações.....	51
---------------------------	----

SUMÁRIO

1	A hora da brincadeira livre: Problemáticas iniciais sobre a brincadeira de papéis sociais nas escolas de educação infantil	15
2	A Brincadeira de papéis sociais: conteúdo, forma e seu percurso de desenvolvimento.....	21
2.1	A brincadeira de papéis sociais.....	23
1.	2.2 O desenvolvimento humano e a brincadeira de papéis sociais.....	39
3	Considerações sobre a organização do ensino da brincadeira	44
3.1	Diálogo com a literatura contemporânea	49
3.2	Considerações sobre os elementos e critérios pedagógicos para a organização da brincadeira de papéis sociais	54
2.	3.2.1 O cenário como referência para desencadear ações de brincar	58
3.	3.2.2 Os temas das brincadeiras: a ampliação da percepção dos conteúdos entre os papéis	67
4.	3.2.3 Proposição de situações problema diretas na ação de brincar	74
4	CONSIDERAÇÕES sobre o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais e a atuação docente.....	80
	5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

1 A HORA DA BRINCADEIRA LIVRE: PROBLEMÁTICAS INICIAIS SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira parece ser é temática constante nas conversas e nas atividades dos sujeitos que constroem os espaços educativos na infância, ocupando, ao menos no discurso dos sujeitos observados, um certo consenso sobre sua importância para o desenvolvimento da criança. Em geral, o debate acerca do por que e como ela é importante gira em torno de determinadas ideias sobre a existência de “prazer” e de “liberdade” no ato de brincar. Mas caberia perguntar: a brincadeira é mesmo livre? Do quê? A brincadeira seria uma atividade de “liberdade” enquanto pintar, ouvir histórias e contar seriam “não livres” ou “menos livres”? E se ela é livre, qual nosso papel enquanto professoras da educação infantil em relação à organização pedagógica com o brincar? Além dessas questões que nos direcionam a compreender e nos posicionar sobre o sentido pedagógico da afirmação de que “a brincadeira seja livre”, cabe-nos ainda perguntar: as brincadeiras são iguais ao longo da infância? O que significa dizer que as brincadeiras possuem conteúdos próprios e o que seria ter na brincadeira um recurso didático? Por que ela é importante no desenvolvimento da criança?

Essas questões foram sendo gestadas ao longo do curso de pedagogia e, em parte, respondidas, ao mesmo tempo que geravam outras perguntas. Nesse período me deparei com diferentes perspectivas educacionais que buscavam explicar a criança e os processos de ensino e de aprendizagem escolar. Por meio de minha trajetória acadêmica e política durante a graduação, a Teoria Histórico-Cultural foi se constituindo como a principal referência teórica para minha ação docente e, conseqüentemente, assume neste trabalho a fundamentação para as discussões sobre o processo de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais e os processos de organização do ensino na educação infantil.

A Teoria Histórico-Cultural mudou a rota da psicologia existente até então ao desenvolver uma compreensão efetivamente histórica do psiquismo (SHUARE, 2017). Tendo como principais fundadores Vigotski, Leontiev e Luria, essa teoria se fundamenta no método Materialista Histórico-Dialético para discutir as questões de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Ao longo deste trabalho de conclusão de curso nos deteremos neste ponto, mas com o objetivo de introduzir a presente pesquisa é relevante pontuar que esta teoria sistematiza uma explicação efetivamente histórica para o desenvolvimento humano e argumenta como as

relações sociais, o contato com o outro, via cultura ou dos conhecimentos historicamente acumulados, produzem a condição humana em cada ser singular. Esta teoria defende que para a criança se desenvolver é preciso que ela se aproprie das produções e da organização da vida humana, o que se dá por meio da sua atividade no mundo, o que por sua vez, ocorre num mundo repleto de diversas atividades, cada qual possuindo objetivos e necessidades específicas, o ser humano se desenvolve na atividade.

Após algum tempo no curso de Pedagogia, já com o olhar mais atento para a “brincadeira”, me chamou atenção um determinado fenômeno em relação a ela. Para quem está no cotidiano de instituições educativas, principalmente de educação infantil, é comum se deparar com situações nas quais as crianças “atuam” como se fossem outra pessoa, por exemplo, brincam de ser médica, de ser garçonne, ou de ser mãe. Ao observarmos esse tipo de brincadeira é possível identificar, nas diferentes idades, formas distintas nas quais essa brincadeira acontece, o que nos permite formular novas questões: por que as crianças brincam? Como brincam? Qual a especificidade dessa brincadeira em relação a outras brincadeiras? Esse tipo de brincadeira é conhecido, muitas vezes, com os termos “faz de conta”, “brincar de imaginação” ou “brincadeira de papéis sociais”, que designam um mesmo fenômeno, a despeito de serem, muitas vezes, analisados por diferentes teorias. Neste trabalho utilizaremos as expressões “Brincadeira de papéis sociais” e “Jogo protagonizado”, termos que vem sendo consolidados nas traduções brasileiras das obras dos autores da Teoria Histórico Cultural¹.

Nesta teoria há uma afirmação importante: a brincadeira de papéis sociais é a “atividade principal” de um dado período da infância, aproximadamente dos 3 aos 6 anos de idade (LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2008) e, então, novas perguntas surgem: o que significa ser “atividade principal”? Se é atividade principal para o desenvolvimento da criança, qual o nosso papel, como professoras, em relação a esse processo? Em última instância, como a compreensão sobre o desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural contribui para nos posicionarmos sobre as relações entre ensino e aprendizagem na educação infantil e, particularmente, em relação à brincadeira de papéis sociais?

¹ Os clássicos desta teoria foram escritos em Russo e brincadeira/jogo são sintetizadas por apenas uma palavra no russo “igra”. Em português temos o uso de duas palavras nas traduções dos autores soviéticos: brincadeira e jogo. neste trabalho, optamos por utilizar a palavra brincadeira ao nos referirmos ao fenômeno brincadeira de papéis sociais, mas respeitamos as expressões e termos que aparecem nas obras dos autores (por exemplo na obra de elkonin denomina-se “jogo protagonizado”, , geralmente o primeiro se refere a atividade com a regras ocultas e o segundo com as regras explícitas. (vigotski, 2008).

Para apresentar esse fenômeno chamado brincadeira de papéis sociais e explicitar as perguntas e objetivos da presente pesquisa, trazemos uma situação empírica, presente no livro “Psicologia do jogo” de Daniil B. Elkonin (2019, p. 246)²:

[...] Lida começa logo por retirar do balde as peças de quebra-cabeça e a colocá-las num prato grande.

Exper.: - Quem é você?

Lida: - E sou a tia Nadeja.

Exper.: - O que está fazendo?

Lida: - Preparando a comida. *(brinca assim durante 20 minutos)*

Exper.: - As bonecas estão quebradas [...] é preciso consertar tudo *(leva para outro quarto todos os brinquedos, menos o balde grande, as peças de quebra-cabeça e os pratos grandes, com o quais Lida está realmente brincando).*

Exper.: - Está brincando de quê?

Lida: - De jardim-de-infância.

Exper.: - E o que está fazendo?

Lida: - Preparando a comida.

Exper.: - Para quem?

Lida: - Para as bonecas.

Exper.: - Mas se as bonecas já não estão mais aqui! [...] agora você não tem para quem preparar comida. Não cozinhe mais, não há quem coma. Agora você não pode brincar de jardim-de-infância [...] Brinque simplesmente com as peças de quebra-cabeça.

Passado alguns minutos a experimentadora volta a perguntar: “Do que você está brincando?”

Lida: - De jardim-de-infância.

Exper.: - E o que está fazendo?

Lida: - Preparando a comida.

Exper.: - Para quem?

Lida: - Para as crianças *(aponta para a janela)*. Elas estão passeando. [...].

Alguns elementos caracterizadores desse tipo específico de brincadeira podem ser observados nessa situação empírica, destacando-se três principais: o primeiro, talvez, e que nos salta aos olhos, é a presença de uma situação imaginária: a criança não é realmente uma professora fazendo comida para as crianças, ela é uma criança que imagina/finge estar atuando como uma professora e realizando as ações que caberiam a este papel. Sendo assim, a criança atua orientada pela situação imaginária, a partir da qual cria o argumento da brincadeira. Ao nos depararmos com essa constatação surgem mais questionamentos: o que é a situação imaginária? Como ela surge na atividade da criança? Como está presente na brincadeira de papéis sociais?

² Importante autor da Teoria Histórico-Cultural que realizou uma série de experimentos e nesse livro se dedicou a construir uma síntese sobre o fenômeno da brincadeira de papéis sociais, observando sua particularidade, mecanismos internos e sua importância para o desenvolvimento infantil. Essa série de experimentos apresentada no livro de Elkonin foi realizada por Slavina e é uma das primeiras pesquisas experimentais nesse campo (ELKONIN, 2019).

O segundo elemento que pode ser destacado são as peças de quebra cabeça, que não são usadas com o objetivo de juntá-las para formar uma imagem e sim com o objetivo de representar o alimento que está sendo produzido pela “tia Nadeja”. Esse processo é aqui considerado particularmente relevante para o estudo das brincadeiras de papéis sociais, pois a criança atua com o objeto com um significado diferente daquele socialmente atribuído e encarnado nele. Diante disso, pode-se perguntar: como acontece essa substituição? A criança utiliza qualquer objeto para substituir outro na sua brincadeira? Qual a especificidade desse processo na brincadeira de papéis sociais?

O terceiro elemento que pode ser pontuado nessa cena - e que contribui para evidenciar o fenômeno que será analisado neste trabalho - diz respeito à imitação, mais especificamente à busca intencional de imitar uma atividade humana. Essa ação permite que a criança siga à risca um determinado papel, com o objetivo de interpretá-lo bem, abandonando durante a brincadeira, possíveis vontades individuais contradizentes ao papel a ser desempenhado. Este elemento, pondera-se, parece ser referência para a criança aprender a controlar e avaliar suas ações. Mais uma vez as perguntas surgem: a criança sempre é capaz de fazer essa imitação intencional? Como acontece esse processo ao longo da infância? Ao imitar esses papéis, quais os conteúdos que são efetivamente reconstituídos pela criança ao brincar?

Ao longo dessa série de experimentos, relatados por Elkonin (2019) os pesquisadores intencionalmente tentaram fazer com que as crianças abandonassem o jogo e os resultados foram semelhantes aos descritos em todas as situações: elas mudaram o argumento para prosseguir naquela brincadeira, mas todas suas justificativas de continuidade da ação tinham relação com o contexto e poderiam estar presentes na realidade: elas seguiam buscando representar bem os seus papéis. A realidade circundante da criança parece ter uma função significativo para o brincar, mas como ela verdadeiramente aparece na brincadeira de papéis sociais? Ela surge igualmente ao longo do desenvolvimento da brincadeira?

Neste primeiro momento buscamos mostrar uma série de questionamentos que podem surgir ao se observar uma situação de brincadeira de papéis sociais. De forma mais ampla e tendo em vista os elementos apontados anteriormente, essa pesquisa busca responder a três perguntas centrais: **quais são as relações internas da brincadeira de papéis sociais? Qual o papel específico da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento da criança? Qual nosso papel enquanto professoras da educação infantil em relação à organização pedagógica com o brincar (de papéis sociais)?**

Compreendemos que a intencionalidade pedagógica perpassa todos os momentos da docência – desde a identificação de conteúdos socialmente necessários a serem ensinados até o planejamento, registro e avaliação do processo pedagógico realizado - o que se realiza na ação pedagógica de observação das atividades das crianças, diante das situações de ensino criadas por nós e que visam direcionar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Dialogando com os trabalhos de Vigotski (2008) e Leontiev (2010) sobre a especificidade da brincadeira de papéis sociais, podemos considerar que ela seja a atividade principal no período compreendido entre 3 e 6 anos, pressupondo-se que essa não é uma idade fixa ou linear, mas uma referência de determinada trajetória ou papel que socialmente atribuímos às crianças nesse período da vida. Neste sentido, enquanto professora em formação inicial, parece-nos central aprofundar os mecanismos internos da atividade principal deste período para sermos capazes, assim, de desenvolver as máximas potencialidades das crianças, sem ignorar a realidade material que as circunda. Buscaremos, neste trabalho, nos aproximar do exercício de formular princípios didáticos para nossa atuação, cujo período a brincadeira de papéis sociais ocupa o papel de atividade principal: a educação infantil. Para isso será necessário discutir uma outra posição, não consensual no campo pedagógico: **a educação infantil enquanto um espaço de ensino**. Essa discussão permitirá apontar o que significa organizar o ensino na educação infantil, como construí-lo e, além disso, expor uma determinada concepção de infância.

Em suma, essa pesquisa procura trazer contribuições sobre as relações internas da brincadeira, particularmente, sobre a brincadeira de papéis sociais, seu desenvolvimento ao longo da infância e sua especificidade no desenvolvimento infantil. Busca, por fim, compreender como as professoras podem contribuir para esse processo, não como espectadoras, mas como ativas no processo de ensino e de aprendizagem do brincar. O interesse na construção desse debate volta-se à verificação da constituição de uma prática pedagógica emancipadora, assim como em meio à luta de uma educação pública, de qualidade e alinhada à construção de um outro projeto de sociedade. Formula-se como **objetivo geral** desta pesquisa: **discutir o processo de organização do ensino da brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. Como objetivos específicos: 1. Compreender certas relações entre a formulação de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural e o processo de organização do ensino; 2. Analisar a especificidade do conteúdo e da forma da brincadeira de papéis sociais; e 3.

Sistematizar elementos e critérios pedagógicos para a organização do ensino da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil.

Para respondermos às perguntas apresentadas ao longo deste capítulo e alcançar os objetivos propostos, o estudo foi organizado a partir de duas ações metodológicas gerais: a) investigação bibliográfica em diálogo com algumas das obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural sobre a brincadeira de papéis sociais; e b) análise de trabalhos contemporâneos que investigam o ensino da brincadeira de papéis sociais à luz da mesma perspectiva teórica.

Em relação à investigação bibliográfica, foi realizado o estudo de obras dos autores clássicos desta teoria, referências centrais sobre a concepção de desenvolvimento e de brincadeira de papéis sociais, a saber: o desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da experiência humana- A.N Leontiev (2004); Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar — A.N. Leontiev (2010); A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança- L. S. Vigotski (2008); Psicologia do jogo - D.B. Elkonin (2019). Destacamos este último como uma obra central para o estudo da brincadeira de papéis sociais na Teoria Histórico-Cultural.

Em relação aos estudos contemporâneos, realizou-se um levantamento no banco de dissertações e teses da CAPES, com palavras - chave que permitissem abarcar a temática desta pesquisa e cumprir o objetivo de compreender os elementos pedagógicos e didáticos relacionados à organização do ensino da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil. No terceiro capítulo deste trabalho será explicitado de forma mais detalhada esta etapa da pesquisa.

O texto deste trabalho de conclusão de curso foi organizado do seguinte modo. No primeiro capítulo explicitam-se as perguntas e os objetivos de pesquisa, como forma de introduzir o debate e o objeto de estudo. O segundo capítulo objetiva sistematizar o conceito de brincadeira de papéis sociais, os conteúdos, suas características internas e especificidades, e como ela se relaciona com o desenvolvimento humano. No terceiro capítulo, por meio de um diálogo com as produções contemporâneas, são debatidas as possibilidades para a organização do ensino da brincadeira de papéis sociais. E, assim, apresenta-se como uma parte das ações coletivas existentes no campo da Teoria Histórico-Cultural em relação à sistematização de orientações pedagógicas para nossa ação docente com o brincar.

2 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS: CONTEÚDO, FORMA E SEU PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO

No senso comum observamos que ao longo da vida da criança ocorrem diversas mudanças em seu modo de se relacionar com o mundo: andar, falar, brincar entre outras coisas. O porquê e como isso acontece não é algo consensual entre as áreas e perspectivas teóricas que estudam a infância. Ainda parecem ser hegemônicas as perspectivas que compreendem haver um desabrochar de algo já presente na criança biologicamente, como uma flor, que em condições ideais e regada cotidianamente cresce de forma bonita e formosa.

A perspectiva Histórico-Cultural muda o caminho da psicologia cuja base teórica estrutural é o historicismo e como pilar político a luta pela superação de todas as formas de exploração dos homens pelos homens. Entendendo a história como tempo humano, como o processo de desenvolvimento da sociedade (SHUARE, 2017) e compreende o ser humano como ser social que se desenvolveu ao longo da história. Para além de pensar a satisfação de suas necessidades básicas, por meio da criação de instrumentos, o ser humano também cria outras demandas, pela sua atividade no mundo. A humanidade vai, cada vez mais, complexificando os instrumentos construídos e, simultaneamente, suas vontades, de modo que

os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p.265).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não é concebido como natural, mas fruto das relações sociais e históricas, do contato com o outro, com a cultura e com o conhecimento historicamente acumulados. O pressuposto marxiano de que ao transformar a natureza o ser humano concomitantemente transforma-se a si mesmo (MARX, 2017) é assumido pela Psicologia Histórico-Cultural como ponto de partida para as investigações sobre os processos de desenvolvimento da criança. Para que a criança se desenvolva humanamente ela precisa se apropriar das produções e da organização da vida humana, o que vai acontecer em muitos espaços, sendo o primeiro deles o familiar e, muitas vezes, o segundo a escola, um local prioritariamente para aprendizados sistemáticos. Considerando isso, é certo afirmar que cada nova geração na sociedade não “parte do zero”, mas sim, apropria-se daquilo já produzido pela anterior, sendo tanto os instrumentos, as máquinas e vestimentas quanto às formas de sociabilidade historicamente criadas. Isso é essencial para se pensar o desenvolvimento da

criança a partir da experiência do adulto: de uma acumulação da geração anterior, intimamente ligada à cultura.

A criança nasce em um mundo humano, com acúmulo de milhares de anos de construção e desenvolvimento de instrumentos fruto do trabalho (MARX, 2017) e, portanto, é cercada de objetos, de linguagens, costumes, noções, concepções e relações dos outros humanos entre si. O que diferencia o desenvolvimento da criança e do animal está, fundamentalmente, na ação de se apropriar das capacidades criadas e materializadas nos instrumentos produzidos pelas gerações precedentes, e não no ato de se adaptar ao ambiente e “aprimorar” mudanças adquiridas hereditariamente. De forma predominante, a criança deve aprender e se desenvolver por meio das relações com o social. Mas o que significa aprender por meio de relações sociais na Teoria Histórico-Cultural? Sobre isso Leontiev (2004, p.340) defende:

A diferença no processo de adaptação, no sentido em que esse termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Em síntese, a criança se “hominiza” a partir da apropriação dos conhecimentos construídos historicamente. O bebê, assim como o ser humano em seus primórdios, se humaniza na relação com o outro, na transformação da natureza e na descoberta de objetos mediadores. Quanto menor a criança, maior a dependência de um ser mais experiente em relação à experiência cultural para que apresente as ferramentas e os conhecimentos construídos. Por exemplo, é o adulto que leva a colher até o bebê para que ele se alimente, a nomeia e mostra sua função social. O significado ou a função da colher só “aparece” para o bebê *na relação* com a atividade humana de se alimentar e/ou preparar alimentos com a colher, e não diretamente no objeto físico em si mesmo. Ao longo do tempo, com a apropriação de certos instrumentos, a criança aprende e desenvolve maior autonomia e independência e elabora estratégias para explorar e conhecer a cultura humana, Nós aprendemos e nos apropriamos dessa cultura na medida em que compartilhamos coletivamente o conhecimento e avançamos, criando novos instrumentos. Em síntese, quem é educado e se educa pertence ao gênero humano.

O ser social, que é criado por todo esse processo, se diferencia de todos os outros animais por se tornar capaz de realizar atividades orientadas a um fim (MARX, 2017),

objetivar-se materialmente e idealmente, expressar-se pela linguagem verbal, refletir sobre si e suas ações, fazer escolhas, se universalizar e socializar. O ser humano medeia sua relação com o mundo através das suas atividades, que surgem a partir da satisfação de suas necessidades por meio de ações conscientemente orientadas a um fim e é este o ponto central de diferenciação entre seres humanos e outros animais. As circunstâncias não agem de modo direto sob o indivíduo, são mediadas pelas atividades e na medida que o ser humano as realiza, humaniza-se. Todavia, nem tudo pode ser caracterizado como atividade, para ser considerado atividade é preciso que a ação seja direcionada a um objetivo geral, sendo este o motivo da ação (SHUARE, 2017).

Na criança esta atividade de apropriação do mundo humano e, concomitantemente, de desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, se apresenta via o engajamento da criança em diferentes atividades, dentre elas a brincadeira. Ao longo deste capítulo traremos uma síntese sobre a brincadeira de papéis sociais, estabelecendo um diálogo com alguns dos principais autores da Teoria Histórico-Cultural que estudaram essa forma peculiar de atividade humana. Buscaremos evidenciar o conteúdo central ou específico da brincadeira de papéis sociais, as formas como esses conteúdos podem aparecer em nossa sociedade e os processos de desenvolvimento da própria brincadeira. Portanto, buscamos evidenciar a brincadeira de papéis sociais a compreendendo como uma atividade humana, a partir da qual poderemos nos debruçar e analisar os processos de ensino e de aprendizagem sobre ela na Educação Infantil.

2.1 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Ao longo da vida das pessoas, é possível inferir que as pessoas tiveram algum contato com fenômenos que podem ser denominados de brincadeira, seja experienciando-os, ou observando-os. Apesar da aparente obviedade desse fenômeno, uma pergunta pode ser proposta: o que nos faz chamar algo de brincadeira? Elkonin (2019) apresenta uma discussão sobre essa questão, relatando que para os gregos era fazer traquinagem; entre judeus significava gracejo e riso; em sânscrito alegria, regozijo; entre germanos era o movimento ligeiro e suave. Posteriormente passou a significar na maioria dos espaços ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação (ELKONIN, 2019). Mas então podemos dizer que qualquer ação que causa alegria e satisfação é brincar?

Para realizar essa análise não é suficiente apenas ver fenômenos comumente chamados de brincadeira, é preciso olhar e escolher por qual “lente” conceitual observar. Algumas perspectivas teóricas (“lentes”), a exemplo de Elkonin (2019), veem a especificidade da brincadeira como fonte de prazer, liberdade ou gasto de sobra da energia usada para suprir as necessidades vitais. A brincadeira, para essas teorias se diferenciam das outras ações por não ser uma atividade vital e, por isso, a concepção de “liberdade” e “prazer” serem destacadas como centrais. Adicionam, ainda, que ela teria uma proximidade com a arte, que também se enquadra como atividade “extra” na vida humana, quase as tratando como não necessárias. Se é verdade que essas atividades humanas - brincadeira e arte - não cumprem um papel de satisfazer necessidades imediatas básicas, isso não significa, contudo, que elas sejam “menos” necessárias à vida e para a formação dos sujeitos. Essa posição pode ser argumentada através das “lentes” teóricas da Teoria Histórico-Cultural, que nos permite conceituar inicialmente a brincadeira como uma atividade que reconstitui as relações sociais sem fins utilitários diretos (ELKONIN, 2019).

A brincadeira, tomada a partir dessa definição geral, pode acontecer de diferentes formas: ao empilhar blocos, dançar, ouvir uma história, brincar de pega-pega, brincar de “casinha” entre outras. Em todas essas formas, podemos reconhecer que a criança age com elementos da cultura humana, pois manipula, aprende como e quando as utilizar e, por meio dessa atuação, adquire novas capacidades para sua vida. A criança se apropria do mundo a sua volta agindo nele e aqui reside uma afirmação fundamental: a brincadeira tem natureza social e, portanto, significa que seus conteúdos e modos de realização são socialmente dados.

Foi pontuado anteriormente ser possível observar diferentes formas de brincar, mas que compartilham uma característica geral comum. Contudo, é essencial questionar: o que, então, as diferencia? Por que não as nomeamos de formas iguais? Isso se dá, com base em Leontiev (2010) pela especificidade dos conteúdos de cada uma delas e a impossibilidade de realizá-las dependendo do nível de desenvolvimento da criança. Um desses tipos específicos de brincadeira, com conteúdo também característico e um percurso de desdobramento próprio, é a de papéis sociais.

Nos debruçaremos, aqui, de forma mais criteriosa, na compreensão da especificidade da brincadeira de papéis sociais, foco deste trabalho, e que se apresenta como a atividade principal dos 3 aos 6 anos, parte do período da educação infantil considerada na política educacional brasileira.

Segundo Leontiev (2010), ser atividade principal não é sinônimo de ser predominante, ou seja não é o que a criança mais faz em seu dia ou mesmo a brincadeira predileta, mas sim a que possibilita um maior salto em seu desenvolvimento, porque realiza as necessidades que se apresentam como centrais nesse período da vida.

Ao conceituar a brincadeira, os autores Vigotski (2008), Elkonin (2019) e Leontiev (2010) fazem a defesa da forma específica da atividade humana e, assim, estar orientada social e historicamente. Leontiev (2010) aponta que a atividade humana na qual o motivo está no próprio processo é denominada brincadeira. Essa afirmação parece-nos alinhada à ideia de Elkonin (2019, p.19) de que na brincadeira as relações sociais são reconstituídas “sem fins utilitários diretos”. Esses autores igualmente afirmam que a brincadeira cumpre uma função social: é um modo de satisfazer a necessidade da criança de se apropriar do mundo em que vive, se diferenciando das outras atividades humanas porque não está orientada para a realização de um fim direto (LEONTIEV, 2010).

Afirma Leontiev “Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (2010, p. 121). O autor defende a tese de que a criança age no mundo movida pela necessidade de se apropriar dos elementos culturais construídos ao longo dos anos pelos seres humanos, e é na contradição do que a criança não consegue fazer imediatamente, mas que, não obstante, deseja realizar prontamente, que surgem os motivos da brincadeira (VIGOTSKI, 2008). Ela assim o faz como um meio de seguir atuando no mundo no qual vive e deseja dominar cada vez mais para si.

Como pontuado anteriormente, a brincadeira surge de um motivo e para entendê-la é preciso partir dos motivos que comoveram ou mobilizaram a criança para determinada atividade, motivo esse que se altera ao longo do desenvolvimento da criança, de modo que “qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade”. (LEONTIEV, 2010, p. 24). Assim, podemos nos perguntar: qual o motivo que leva a criança a brincar de papéis sociais?

Com base em Leontiev (2010) e Vigotski (2008), é possível afirmar que as crianças em idade pré-escolar se deparam com uma discrepância entre aquilo que desejam fazer e o que conseguem imediatamente realizar. Nesse momento o foco de sua ação é o processo de realizar a atividade na qual ela ainda não consegue, sendo que a razão de não conseguirem concretizá-las não é apenas biológico ou motor, mas sim social. O que a criança ainda não consegue

efetivar, muitas vezes, diz respeito às relações e situações do mundo adulto em virtude do lugar que ocupam em uma determinada sociedade.

A brincadeira de papéis sociais não surge repentinamente, sem motivo de ser, ela faz parte de um processo de desenvolvimento da criança diante de uma trajetória e estrutura social que possibilitou o próprio surgimento dessa nova atividade humana no mundo: o brincar de papéis sociais. Leontiev (2010) afirma que antes da idade pré-escolar, a brincadeira ocupa um papel secundário no desenvolvimento da criança e na transição para essa idade se torna o papel principal. Assim, temos uma primeira indicação de que a relação das crianças com a brincadeira se transforma ao longo da sua vida, o que nos coloca a tarefa de discutir **o que** muda nessa relação, **como** se transforma e **por que** se transforma.

Para compreendermos o brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança é preciso observar as situações reais e compreender como este conteúdo surge, como é o brincar de papéis. Em um primeiro momento trataremos essas características de forma mais geral e, em seguida, discutiremos como elas se manifestam em diferentes estágios da brincadeira de papéis sociais.

Vamos à análise de uma situação empírica para compreender mais sobre o fenômeno, com base em outra descrição presente em Elkonin (2019, p. 292-293):

Ata nº 12. Jogo de “médico”

Katia K (6;0) Finge de médico, senta-se na mesa e prepara pedacinhos de algodão, dois lápis (termômetros) e um pequeno cone (seringa) num copo.

Kátia: - Entrem (as crianças sentam-se.)

Gália: - Estou com muita dor de cabeça e de garganta também.

Kátia: - Mostre-me a garganta. “diga “aaaaa”. (examina-lhe a garganta) Escarlatina. Está com escarlatina. A ambulância vai levá-la ao hospital agora mesmo. (simula falar pelo telefone.) Sim, uma menina adoeceu. Sim, mande a ambulância

Exper: Talvez seja melhor mantê-la aqui e deitá-la no dormitório, ficar de cama uns dias e logo estará boa.

Kátia (com ironia): - Uns dias são muitos dias. Tem de passá-los no hospital. Quando se tem escarlatina, deve-se ficar no hospital. (Aponta para um canto do quarto.) O hospital ficará ali (leva Gália, coloca várias cadeiras em fila e deita-a. Volta e senta de novo à mesa)

Volodia: - Doutor ainda não lavou as mãos.

Kátia: Ah, tinha me esquecido! (simula lavar as mãos)

[...]

O episódio continua com elementos muito interessantes, mas por hora nos basta esse trecho. Já na primeira leitura, compreende-se que a criança, na brincadeira, não está sendo ela mesma, e, portanto, interpreta o papel de outro e, nesse sentido, fica latente a existência de uma situação imaginária. Corriqueiramente a situação imaginária é abordada como uma ação da

criança que a faz “sair da realidade” e, mais do que isso, a criança é apontada como extremamente imaginativa, inclusive mais do que adultos, como se a imaginação fosse algo inato a ela e que no decorrer da vida fosse se “perdendo”.

Voltemos à descrição da atividade da brincadeira no episódio para analisarmos as características deste fenômeno. Indaga-se, assim, em que medida a interpretação dos papéis pelas crianças está descolada da realidade? A criança ao interpretar um médico se utiliza de ações reais? Neste caso, possivelmente a criança já teve contato com um médico, pois sabia como preparar a mesa, o que solicitar para um paciente com dor de garganta e já tinha até a possibilidade de diagnóstico e como atuar frente a ele. É importante assinalar que este exame tem relação com a epidemia de escarlatina, algo muito presente no cotidiano das crianças na época. Assim, a criança sabia que era algo sério e que se passava alguns dias no hospital. Infere-se que uma criança que vivenciou os anos 2020 e 2021 não iria diagnosticar escarlatina, mas sim covid³.

A situação imaginária não surge, assim, espontaneamente na criança, mas como sua elaboração da realidade que a circunda. A criança (e os adultos) não arquitetam o que não conhecem, o que significa que a realidade e o conhecimento da cultura humana são centrais para a situação imaginária. Assim, a criança não “delira” e cria fatos? sem referência, mas a situação imaginária surge da reconstituição de situações que tiveram impacto na criança, ou, como diz Vigotski (2008), que a **afetaram**. Logo, a criança é movida por isto. Não é algo reproduzido de forma linear, mas sim de forma generalizada, colocando (não é melhor registrando?) uma determinada memória de sua vida em ação. O ponto de partida da brincadeira, assim, não é a imaginação, mas sim é resultante. Em outras palavras: a criança não brinca para imaginar, mas é o inverso que acontece, ela imagina para poder brincar e realizar seus desejos que não podem ser realizados naquele momento (LEONTIEV, 2010). É desta contradição que surge a brincadeira de papéis sociais.

A criança cria a situação imaginária para responder a uma necessidade que é social, mas que foi pessoalmente percebida pela criança como uma necessidade própria e individual, portanto a realidade está na gênese e no desenvolvimento da situação imaginária. Afirmamos, a partir de Leontiev (2010), que o motivo da brincadeira está em seu processo, mas isso não significa dizer que a brincadeira não tenha um objetivo (mesmo que inconsciente por parte da

³ No ano de 2020 e 2021 aconteceu uma pandemia mundial. No Brasil tivemos mais de seiscentos mil mortos (BRASIL, 2021) e ocorrem mudanças substanciais no cotidiano de todos, inclusive das crianças.

criança). Ao contrário, este objetivo está relacionado com a motivação mobilizadora para a brincadeira, que é atuar bem, ou seja atuar de forma complexa e não estereotipada determinado papel.

Na situação imaginária “Ata 12, brincando de médico” aqui relatada na página 26, a criança busca intencionalmente imitar uma atividade humana e se mantém firme a esse papel. Ao definir **como atuar**, para cumprir o seu objetivo, ela age necessariamente com regras de comportamento, definindo-as com base no conteúdo deste papel. No episódio indicado: a criança prepara a mesa de médico, se comporta como um médico na consulta, solicita que a criança abra a boca e segue nesse papel ao ligar para uma ambulância e anunciar a seriedade da doença. Quando o pesquisador questiona sobre a não necessidade de ida ao hospital, a resposta é até com o tom de ironia: "quando se tem escarlatina, deve-se ficar no hospital.". Aqui está presente a segunda característica principal deste fenômeno: a imitação voluntária. Ao representar um papel, para cumprir seu objetivo, ou seja, para representar bem esse papel, ela deve fazer aquilo que o outro faria e não o que ela simplesmente deseja fazer, ou seja a criança subordina seu desejo imediato pelo mediato para cumprir seu papel. Por vezes essa substituição é mais complicada e custosa para a criança, conforme análise de Vigotski:

Então, gostaria de dizer que o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

No senso comum apreende-se o deixar a criança brincar “livre” para se desenvolver. No episódio descrito fica explícito que a tão clamada liberdade na brincadeira é ilusória, uma vez que as regras também se desenvolvem na situação imaginária. Mas de onde surgem essas regras? Como dito anteriormente: a perspectiva parte do pressuposto da constituição do homem a partir da ação no mundo por meio da atividade, construindo relações sociais e históricas, códigos de conduta entre nós, que se alteram ao longo do tempo, localidade, classe econômica, condições materiais de vida e, fundamentalmente, o projeto de sociedade que nos orienta. A criança reproduz a regra que conhece desde que nasce no ambiente familiar, sendo colocada para ela também regras e estas podem aparecer de duas formas. A primeira é verticalizada e

colocada pelos adultos à sua volta; e a segunda são os “combinados” entre os participantes, com contribuições mútuas (VIGOTSKI, 2008). Na brincadeira, as regras são postas pela criança para ela mesma, que é um modo totalmente diferente da relação vivida no cotidiano com as regras, as quais são constituídas com base no que a criança interpreta e conhece das relações do ser humano com o mundo.

Conforme discute Vigotski (2008), as regras estão presentes tanto na brincadeira em que a situação imaginária é central e na qual ela decide o papel a ser imitado, quanto nos jogos em que as regras são colocadas como centrais previamente, como por exemplo um pega- pega. A regra, em ambas as brincadeiras, coloca a necessidade para a criança de não agir por impulso, pois há uma expectativa de que se as regras forem seguidas o prazer será muito maior. Entretanto, as normas têm caráter diferente e as colocadas pelo outro e por si mesmo na brincadeira de papéis têm grande diferença. Primeiro, porque a criança se autorregula, a regra não vem de forma externa e sim interna, embora ela também deva construir uma síntese de quais são essas regras, o que se dá por meio da ação e do brincar. A brincadeira de papéis sociais é, assim, um dos principais impulsionadores do autocontrole ou voluntariedade (ELKONIN, 2019) e, mais do que isso, do desejo mediado, já que a regra pode se transformar em possibilidade de satisfação.

Assim como a situação imaginária, as regras têm origem social e isto porque o conteúdo central da brincadeira são as relações sociais, estas são constituídas historicamente, portanto ao construir uma síntese sobre estas regras a criança está reconstituindo o que ela conhece. Como são estabelecidas as relações que as crianças têm acesso? Na sociedade capitalista, estruturada pela desigualdade, estas se dão com frequência de forma violenta. Os afetos generalizados são o que explicam o motivo particular da atividade de brincar, pois, a criança não reconstitui seus afetos isolados, mas generaliza essas reações afetivas como brincadeira (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2019). As situações que permitem a reconstituição das ações na brincadeira não estão apenas nas relações nas quais a criança presencia diretamente, mas estão presentes também de modo indireto, através da mídia, novelas, filmes propagandas e a própria literatura. A criança não necessariamente tem consciência sobre os seus afetos generalizados e sobre o que motivou sua brincadeira, mas isso não quer dizer que ela não tenha um objetivo com a brincadeira, uma vez que esse objetivo está no próprio processo (ELKONIN, 2010): interpretar bem determinado papel, agindo o mais fielmente possível com o conteúdo - por ela conhecido - daquele papel.

Assim, podemos compreender que os ideais neoliberais de meritocracia, responsabilização individual e preconceito, como valores hegemônicos de nossa sociedade, estão presentes em diferentes referências que as crianças têm acesso em sua vida, compondo, então, parte do conteúdo da brincadeira de papéis sociais. É impossível as crianças não terem acesso a este conteúdo, pois elas vivem nesta sociedade, mas é possível e desejável que no ensino possamos construir outras referências de modos de ser e estar no mundo.

Os temas⁴ a serem reconstituídos pelas crianças podem ser os mais diversos, surgem pela necessidade de atuar nas relações sociais, no mundo adulto, portanto os temas possíveis para as brincadeiras de papéis sociais das crianças são as atividades humanas do mundo adulto, como situações de trabalho, de grupos pessoais, de eventos, com os respectivos papéis delineados nas mesmas. A possibilidade destes temas também não é natural, isto é, se a criança não conhecer, não irá brincar com ele. Quem tem acesso às diferentes atividades humanas? Na sociedade em que vivemos, na maior parte das vezes para ter acesso à ampla experiência com a cultura e atividades humanas, transitando entre os espaços existentes, depende da condição financeira da família.

Quando pensamos sobre os temas na brincadeira, necessariamente também há algum conteúdo, eles são conceitos distintos, que por vezes se confundem pela sua relação dialética. Neste sentido, para a elucidação de alguns pontos que serão abordados ao longo deste trabalho é preciso diferenciá-los. Com base em Elkonin (2019), o tema diz respeito à esfera da realidade que a criança vai reconstituir, alguns exemplos são: escola, família, médico. Enquanto o conteúdo relaciona-se com qual tema - com base na realidade - será efetivamente reconstituído, por exemplo o que vai ser reconstituído do tema escola, ou da família, portanto ele depende essencialmente da apropriação que a criança tenha desta realidade, pois o conteúdo é guiado por aquilo que a criança conhece.

A brincadeira tem alterações ao longo da infância da criança. Na primeira infância (até os três anos) a criança está mais fortemente vinculada a questões situacionais, então quando ela olha uma vassoura, vê um pedaço de madeira com um esfregão na ponta e ao longo desta primeira infância atua impulsionada pelo desejo de se apropriar do significado deste objeto, que vê os adultos atuando. Existe, neste momento, uma menor possibilidade de divergência entre o campo visual e o de significado, ou seja, a criança na primeira infância apenas esporadicamente,

⁴ Segundo Elkonin (2019, p.35) “O tema do jogo é o campo da realidade reconstituído pelas crianças. Como já indicamos, os temas são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança (...)”.

verá uma vassoura e imaginará um cavalo. Superar essas amarras situacionais também é importante para o processo de desenvolvimento da criança e, em um primeiro momento, são centrais a apropriação da linguagem e o significado dos objetos.

Já a brincadeira na idade pré-escolar, com a criação de situações imaginárias como apresentado anteriormente, é a primeira vez que a criança apresenta divergência sistemática entre os campos visual e semântico, ou seja, o que ela vê não necessariamente tem seu significado utilitário reconstituído em sua atividade, por exemplo: o lápis passa a significar o termômetro e o cone será a seringa. Aqui reside a terceira principal característica da brincadeira de papéis: a substituição de objetos. A criança utiliza os objetos com outros sentidos para conseguir suprir sua necessidade de imitar bem o papel, por exemplo, as cadeiras em fila simulando um leito de hospital. A criança separa o mundo visual do seu significado, configurando-se um movimento inicial de abstração. Portanto, a criança, que em um primeiro momento se apropria do significado social dos objetos, em um segundo momento separa a acepção “original” do objeto e pode, assim, operar “livremente com ele”, o que lhe permite imprimir em um travesseiro, o significado de ser uma boneca, por exemplo.

O processo de substituição de objetos não é sempre igual e repentino, e não pode ser qualquer coisa a ser substituída, uma vez que um pedaço de pano dificilmente representará um cavalo. Ocorre que na situação imaginária é preciso que as características do objeto permitam uma visualização com alguma semelhança da ação a ser representada pela criança, ou seja, o lápis pode significar o termômetro porque a criança reconhece a possibilidade de agir com ele como se fosse um termômetro, mas não poderia ser um algodão, pois não permitiria reconstituir a função básica original. Ou seja, a característica do objeto é conservada na situação imaginária e fica em primeiro plano, deixando em segundo plano o seu significado imediato (VIGOTSKI, 2008).

A substituição de objetos tem alterações grandes ao longo do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Em um primeiro momento a substituição dos objetos, ou melhor a ação com o objeto é central ao longo do tempo (embora não de forma natural), tendo, posteriormente, um papel secundário. Ao brincar, em um dado momento, a criança está trabalhando com o sentido não só dos objetos, ou usando um objeto como pivô, mas a ação é realizada em função do sentido. Uma exemplificação possível é que ela não precisa mais de algo que represente a boneca, o movimento dos braços juntos, fazendo o gesto de “embalar”, é

suficiente para reproduzir o movimento de balanço de um bebê, em outras palavras, a ação substitui outra ação, da mesma forma que o objeto substitui outro objeto.

Foram apresentadas as principais características da brincadeira de papéis sociais, porém ao longo do desenvolvimento da criança e da brincadeira elas se apresentam de formas diferentes e isso se dá pelo desenvolvimento da criança, em outras atividades humanas, ao mesmo tempo que a brincadeira também se coloca como promotora do desenvolvimento da criança.

A Teoria Histórico-Cultural tem uma compreensão histórica e social do desenvolvimento, o que significa compreender que a própria brincadeira de papéis sociais tem um percurso de desenvolvimento. Seu embrião está na manipulação de objetos e a situação imaginária surge quando a criança começa a se envolver com a ação de substituição de objetos. Para entender essa afirmação, vamos analisar esse trecho de Elkonin sobre o jogo (2019, p. 258-259):

Os fatos obtidos em todas essas pesquisas evidenciaram que o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe [...].

A criança, em seu processo de desenvolvimento, não brinca desde o nascimento, embora nasça em um mundo no qual a brincadeira já existe, um mundo mediado por uma série de ferramentas humanas, como: talheres, roupas, pomadas, fraldas e mais uma infinidade que estão presentes no cotidiano. Ao se deparar com tantos objetos novos, primeiro ela os conhece em seus aspectos imediatos: ao darem uma colher em sua mão ela joga no chão, bate na mesa, coça a gengiva, uma ação de manipulação do objeto e não de “brincar” com ele. Mas o contato com os objetos se dá sempre em relação à atividade dos adultos com aquele objeto. Segundo Leontiev (2010) a relação da criança com o objeto se dá mediada pelos adultos que dominam o significado/função de tal objeto, ao mesmo tempo que a relação da criança com os adultos ocorre sempre por meio deles. Como mencionado anteriormente, é preciso compreender os motivos que comovem a criança a realizar determinada ação. Esse processo de conhecer e explorar os objetos é considerado pelo mesmo autor, como de extrema importância para a primeira parte da infância, como forma de se apropriar do mundo humano, cujo primeiro contato com um mundo tão vasto de objetos tem um foco maior nas características físicas: duro, mole, frio, quente, pesado, leve, áspero, liso, embora o conhecimento de tais características esteja, necessariamente, mediado pelo significado social de tais objetos.

Em uma idade um pouco mais avançada conseguimos observar as crianças aprendendo o uso social desses objetos, pois agora a criança já usa a colher para se alimentar, ou mexer alimentos ou cavar a areia, mesmo que no início demonstre pouca destreza motora. Mas ela se esforça para compreender seu uso social, seu significado. Os objetos não têm explícito em si seus significados sociais e isso é aprendido por meio da mediação de um ser mais experiente da cultura - mesmo que de forma não intencional. Por exemplo, a criança aprende a se alimentar ou a brincar de se alimentar vendo outros seres humanos comendo. Portanto, a criança se apropria do uso social destes objetos por meio da observação e da ação com eles. Assim, a criança expande o seu repertório e, cada vez mais, busca atuar com os objetos conforme seu campo de referências com ele.

O domínio da ação do sentido social do objeto, permite que a criança amplie o seu campo de percepção e interesse em relação a tais objetos, como utilizá-los socialmente e em outras situações, buscando fazer “o que o adulto faz”, mas ainda não como ele faz. Nesse momento, a observação permite afirmar que as crianças ainda focam no aspecto operacional de uma atividade, como, por exemplo, levar a colher à boca da boneca, mas sem ser de forma ordenada com outras ações contextuais concatenadas a esse ato ou construindo um diálogo que demonstre a relação dos papéis entre si. Entretanto, neste momento, já constata-se uma situação imaginária embrionária.

No próximo momento a criança começa a realizar a ação “dar de comer com a colher como a mamãe”, então ela não apenas leva a colher à boca, mas assume de modo relativamente intencional um papel que faz com que tenha uma mudança da relação e da atitude com a própria colher. Muito provavelmente se ela fizesse a vovó dando de comer para a boneca, a ação da criança com o “dar de comer” seria diferente. E aqui reside uma distinção central no modo de agir com os objetos: a criança inicia a compreensão dos papéis sociais a partir da reconstituição da ação com os objetos, mesmo que continue tendo próximo os mesmos objetos, ela atua com eles de maneira diversa e estes objetos ganham um novo significado social para si.

No trecho anteriormente destacado de Elkonin (2019) observarmos que o enredo dá a referência à situação imaginária, para a criança “dar de comer com a colher como a mamãe” precisa criar uma situação imaginária para realizar a ação. Como já pontuamos anteriormente, a criança começa a sentir a necessidade de agir como adulto e, nesse momento, a relação com os objetos têm uma grande mudança, e podemos dizer, então, que a criança brinca de papéis sociais. Mas a realização desta atividade - como de quaisquer outras que ela se aproprie ao

longo de sua vida - tem um processo de desenvolvimento, de modo que não é suficiente apenas identificar se é, ou não, brincadeira de papéis sociais, como professoras, é importante para nossa atuação identificar **como** a criança brinca, para assim ter a possibilidade de intervir de forma a contribuir com o desenvolvimento dessa atividade, que ocupa a condição de “atividade principal” na idade pré-escolar. Isso porque a criança, à medida que se desenvolve, se relaciona de forma diferente com o seu entorno e a brincadeira, ao mesmo tempo que é promotora do desenvolvimento, também se desenvolve e tem sua forma e conteúdo alterados neste movimento.

Ao compreender sobre o processo histórico e social que faz parte desenvolvimento da criança, cabe pontuar que ao nos referirmos a estágios da brincadeira, a um percurso menor e mais desenvolvido, não estamos nos referindo a uma dimensão valorativa, mas sim contextualizada histórica e socialmente, levando em consideração o processo de hominização construído ao longo da história humana. O mais desenvolvido ou menos desenvolvido não expressa um julgamento de valor, e sim uma análise sócio-histórica que indica relações distintas de complexidade. É importante ressaltar tal aspecto, pois ao longo deste capítulo e no capítulo três debateremos sobre os estágios de desenvolvimento da brincadeira.

Observamos a atividade da brincadeira para compreender melhor as características deste fenômeno, analisando o processo de desenvolvimento do conteúdo da brincadeira e de como se relacionam entre si suas principais características: situação imaginária, substituição de objetos e voluntariedade. Em um primeiro momento trataremos mais as características de cada fase do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais e depois uma análise mais geral trazendo elementos comparativos destes estágios.

Iniciaremos debatendo a situação descrita anteriormente na Ata nº 12. Jogo de “médico”, descrita na página 26, e, a partir dela, trataremos a caracterização das etapas de desenvolvimento da brincadeira. É importante pontuar que este episódio não se configura como a fase mais ou menos desenvolvida da brincadeira.

Já discutimos que a situação imaginária não surge espontaneamente na criança, pois ela não imagina o que desconhece, essa situação, portanto, surge da reconstituição de situações que tiveram impacto na criança e, ao brincar, a criança é por elas movida. Além disso, a circunstância imaginária não é reproduzida de forma linear, mas sim de forma generalizada, de forma a colocar uma determinada memória que a mobilizou em ação, o que Vigotski (2008) denomina de “afeto generalizado”.

Nesta situação imaginária, a criança busca intencionalmente imitar uma atividade humana e se mantém firme a esse papel, e esta atuação necessariamente exige regras de comportamento. Neste caso, muito provavelmente, a criança já teve contato com um médico, afinal de contas sabia como preparar a mesa, o que solicitar para um paciente com dor de garganta e já tinha até a possibilidade de diagnóstico e como atuar frente a ele. Podemos perceber neste nível de desenvolvimento que o conteúdo fundamental do jogo é a interpretação do papel e as ações pertencentes a ele: o diálogo com outros com as ações definidas pelo papel. Nesta fase, os papéis são bem definidos e destacados, e na maioria das vezes são mencionados antes da brincadeira começar (ELKONIN, 2019), encaminhando o comportamento da criança durante a brincadeira.

A brincadeira coloca a necessidade de não agir por impulso, pois o que orienta a criança é a promessa de que se as regras forem seguidas o prazer será muito maior (VIGOTSKI, 2008). A brincadeira é um dos principais impulsionadores do autocontrole e mais do que isso do desejo mediado, posto que a regra da brincadeira, seja ela explícita ou oculta, caso da brincadeira de papéis sociais, se transforma em possibilidade mediada de satisfação no brincar para a criança. Nesta etapa do desenvolvimento é fundamental que a criança se sustente orientada pela regra e mesmo que queira agir individualmente de outra forma, se mantém no papel e age em conformidade a este.

A regulação do papel e da sequência da ação é sempre um ato de responsabilidade coletiva e nesse estágio do desenvolvimento da brincadeira o outro (as crianças que brincam juntas) ainda cumpre um papel central, pois o autocontrole depende ainda de formas externalizadas de referências, e não apenas “internas”. No referido episódio, Valódia diz “Doutor, ainda não lavou as mãos” e prontamente Katia, na figura de doutor, o faz. A brincadeira coletiva com outras crianças é relevante, pois coloca em discussão o conteúdo e a forma da brincadeira, em uma contribuição mútua. Nesse estágio da brincadeira ela aparece com mais força, mas pode ser essencial para a transformação de motivos. Aqui a criança pode ter em relação a outras, o papel de ser a mais experiente da cultura, sendo um exemplo para os colegas e vice-versa, ou seja aprender com o colega sobre o conteúdo e a forma da brincadeira.

Na brincadeira na idade pré-escolar com as situações imaginárias, como colocadas acima, é a primeira vez que a criança apresenta, de forma sistemática, uma divergência entre os campos visual e semântico, ou seja, o que ela vê não necessariamente tem seu significado utilitário/literal/imediato, por exemplo: o lápis significa o termômetro e o cone significa a

seringa. Mas nesta fase da brincadeira o foco não é utilizar o objeto, é conseguir interpretar determinado papel considerando o conjunto de ações que realiza. Na ação real estamos cercados de ferramentas construídas ao longo da história para realizar tais papéis: o termômetro, a seringa, a vacina, a maca, dentre tantas outras. Os objetos são parte importante da situação imaginária porque pertencem à ação real da atividade, que a criança reconstitui em sua brincadeira. Neste exemplo, a criança organiza alguns objetos para ter por perto antes mesmo da brincadeira começar e os utiliza ao longo desta brincadeira, mantendo a função lúdica de cada um deles: o lápis segue sendo o termômetro ao longo de toda a brincadeira e, provavelmente, se fosse utilizado para outra coisa, as demais crianças da brincadeira chamariam atenção, ou combinariam de mudar: “agora finge que o lápis será a caneta para anotar a receita”.

Neste exemplo, a situação imaginária já existe, a criança apresenta divergência dos campos visual e semântico e utiliza os objetos com função secundária na brincadeira, colocando a centralidade da sua ação na forma de agir em relação ao papel, além disso também tem um certo controle da ação, mesmo que, por vezes, seja preciso vir de forma externa (de outro companheiro da brincadeira). Todas essas caracterizações construídas a partir do episódio de “brincar de médico” não acontecem de uma hora para outra, como um interruptor de luz e que a permite fazer esse movimento. Vamos agora para a interpretação dos outros estágios da brincadeira de papéis, começando com o menos desenvolvido do que o apresentado agora, o que seria o primeiro estágio do brincar de papéis sociais.

No primeiro estágio da brincadeira de papéis, a criança vincula-se mais à operação com o objeto, preocupada com o sentido social daquele objeto. A criança ainda não “dá de comer com a colher como a mamãe”, ela “dá de comer com a colher”, isto é, as crianças não demonstram ainda uma preocupação com a ordem das ações e nem com a relação a ser estabelecida com o outro personagem. O foco é agir com o objeto, sem ele não acontece a brincadeira, pois é ele que possibilita a ação e por isso concebemos a situação imaginária como embrionária. Observemos uma situação:

O TERÇO⁵ [Elis, 2 anos e 9 meses]

Elis pega um terço que estava no criado-mudo da avó e o veste no pescoço. A avó a observa, admirada com a ação e se questiona sobre as razões da neta pegar o terço. Teria aprendido como usá-lo? Elis vai até a sala e coloca um bichinho de pelúcia deitado em uma almofada. Pega a cruz do terço que está no seu pescoço e coloca no peito do bichinho.

Avó: – Ah, você está brincando de médico?! Ele está doente?

Elis - balança a cabeça afirmativamente.

⁵ Acervo pessoal da Orientadora. A brincadeira aconteceu no Brasil, na casa da criança, no ano de 2014.

As ações realizadas pela criança contam uma série de repetições de operações, limitando-se a um ato, sem considerar o que o antecede e o que prossegue. Nesse caso, Elis não cria um espaço de consultório, ou chama o “paciente” e conversa com ele e não faz um diagnóstico e possíveis cuidados. A criança está focada em usar o objeto para auscultar o bichinho de pelúcia, o conteúdo central da brincadeira é constituído principalmente pelas ações com determinados objetos que o médico utiliza, dirigidas ao companheiro de jogo, no caso, o bicho de pelúcia. Em outras palavras, os papéis existem em realidade, mas são determinados pelo caráter das ações, e não são eles que as determinam.

Justamente por esse foco nos objetos, a sequência e fidelidade com as ações reais não importam tanto, a criança não deixa de realizar seu desejo imediato, para agir em conformidade a determinado papel, ou chama atenção do outro para isso. As regras de conduta ainda não estão presentes de forma explícita, porque a interpretação do papel frente aos objetos e aos outros ainda não é o foco. A única regra de conduta está baseada na operação objetiva determinada para aquele objeto, portanto Elis não iria auscultar na cabeça, pois não é assim que se usa esse objeto, nem tampouco iria conversar com o paciente antes/depois de realizar a ação com o objeto. A regra de conduta aqui está determinada pela necessidade de utilizar adequadamente o objeto, conforme sua função social real (auscultar), mas não pela relação com o outro ou com um papel de médico. Neste exemplo o autocontrole não está em voga, porque não tem o papel para se submeter a regra.

Após perceber a diferença destes dois primeiros estágios do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, iremos para o mais avançado deles, vejamos uma situação que expressa o último nível do desenvolvimento sistematizado por Elkonin (2019, p. 294).

Ata nº 18. Jogo de “médico”.

Ivã (6;6) é o médico, veste uma bata branca e senta-se tranquilo à mesa.

Ivã:- Quem tiver comparecido para que eu examine, não faça barulho, assim não posso auscultar. (*Esperam sentados Ida Vália e Volódia*)

Volódia: Doutor preciso que me vacine contra difteria.

Ivã:- Prepare o braço, arregace a manga (*apanha um pedacinho de algodão e umedece em uma xícara com água*).

Volódia:- (*encolhendo-se e fazendo caretas*) aí como dói, doutor!

Ivã:- Não dói nada. (*Pega no cone, aplica-o no braço e aperta.*) Pronto agora entrou toda. Agora esfrega-se com um algodão seco para que não saia.

Volódia :- Não saiu nada

Ivã:- Bem, então não é necessário.

(...) Aproxima-se Dimitri:- Me chamou?

Ivã (*sorridente*):- Sim, falta-lhe a vacina para ir para a casa de campo. Arregace a manga.

Dimitri:- Mas eu tomei todas as vacinas.

Ivã (sério): - Nem todas (*Dimitri arregaça a manga. Ivã pega um pedaço de algodão para esfregar-lhe o braço.*)

Exper:- Enquanto lhe dá a vacina eu trarei o álcool para desinfetar, depois você desinfeta.

Ivã:- Você terá que esperar até que chegue o álcool.

Exper:- Ele tem que viajar logo, é melhor que lhe dê a vacina e desinfete depois.

Ivã (sorrindo):- Então esfrego-lhe o braço com este álcool e depois o de Vália com o de verdade

(...) Terminado o jogo, a experimentadora interroga Ivã:- Por que não queria vacinar primeiro e esfregar o braço depois?

Ivã (confuso e em voz baixa):- Assim não se faz. Não se pode fazer assim.

Neste estágio de desenvolvimento da brincadeira, o conteúdo fundamental é a forma com que o papel interpretado se relaciona com os outros papéis, portanto é fundamental e necessário que os papéis sejam claramente definidos. Desta forma é possível construir um diálogo com base nos papéis envolvidos na atividade do brincar. Na Ata 18 a criança já se senta à mesa com desenvoltura no papel de médico. Fica explícito o nível de proximidade com a lógica real e, mais do que isso, da preocupação em dela se aproximar e a infração dela é repelida não apenas porque “na vida real não é assim”, mas porque “assim, não se faz, não se pode fazer”, não tem lógica primeiro dar a vacina e depois passar o álcool.

A criança brinca e se apropria do mundo e das relações sociais construídas na sociabilidade que vivencia, então ela se apropria dessas regras sociais, de modo cada vez mais ativo e intencional. A situação da brincadeira de papéis mobiliza a necessidade de saber como as coisas funcionam, não para explicar o mundo, mas para atuar de forma cada vez mais coerente com o papel que ela assume na brincadeira, portanto a criança cria hipóteses de ação. Neste sentido é importante nos perguntarmos: como é o papel que as crianças têm interpretado? Por que os escolhe? O médico é sempre no masculino e os cuidados com a criança são sempre vindos de uma mulher? As relações são de respeito com o outro? O tema e o conteúdo da brincadeira relacionam-se com a apropriação da criança das relações sociais, então, pensando o brincar na instituição escolar, podemos nos perguntar: qual nosso papel, como professoras, frente a isso?

Neste momento do desenvolvimento da brincadeira de papéis, as regras são rígidas e sua sequência lógica também, com o foco central nas relações sociais, o objeto pode ficar secundarizado e, progressivamente, pode ser substituído não apenas por outros objetos, mas também por gestos que o representem. Neste caso, a situação imaginária transforma-se a

ponto de também “imaginar” os próprios objetos, que antes ainda precisavam de um corpo sensorial, como o lápis sendo termômetro.

Ao olhar de forma mais detalhada para esses diferentes estágios da brincadeira de papéis sociais, parece que à medida que a idade avança, o desenvolvimento do jogo acompanha. Mas não é possível dizer que o determinante é a idade, uma vez que o desenvolvimento não é linear, é possível e frequente observar uma criança variar de um nível para outro em suas brincadeiras, a depender do domínio que tem do tema. Elkonin (2019) divide esses estágios em dois principais momentos do desenvolvimento da brincadeira, que tem como critério central de organização o conteúdo do jogo:

Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes a lógica das ações reais; Na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade corresponde às relações reais existentes entre as pessoas (ELKONIN, 2019, p. 301).

Foi possível perceber que acompanha a mudança de conteúdo da brincadeira a relação com os objetos e a fidelidade com a realidade e controle das ações. Portanto, na primeira fase do desenvolvimento da brincadeira as crianças não têm uma preocupação primordial com a ordem das operações, nem com a relação com o outro, pois o foco é agir com o objeto. Na segunda fase, a ênfase são as relações sociais e nesse momento as regras de conduta (sequência de ações e sentidos de se realizar as ações) aparecem de forma mais forte e pouco a pouco tem papel central, sendo que, nesse processo, o objeto não é o foco central, mesmo que não de forma explícita e o controle sobre a ação seja maior, a criança tem mais facilidade de não sair do papel. Em relação às regras e ao desenvolvimento da brincadeira, Elkonin (2019, p. 396) afirma que “chega até a nos parecer que, quando a regra se toma por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir à escola”. Este domínio dos elementos da brincadeira de papéis sociais é um indicativo de que a criança já é capaz de realizar voluntariamente outras atividades e a possibilidade de mudança de motivo começa a aparecer, transformando assim, a atividade que ocupa o papel de principal para o seu desenvolvimento.

1. 2.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Mesmo nas abordagens naturalistas do desenvolvimento, como por exemplo no construtivismo, o jogo também é pautado como importante para a criança, mas o papel da

atuação da professora frente à brincadeira é limitado, dado que para estas perspectivas quem faz a maior parte do trabalho é a natureza. Como buscamos pontuar ao longo deste trabalho, a brincadeira tem origem social e não biológica e isso muda a compreensão sobre como se dão os processos de aprendizagem da brincadeira e desenvolvimento decorrentes do engajamento da criança com ela. Em relação à brincadeira de papéis sociais, anteriormente pontuamos que esta atividade é a principal durante um certo período da infância, mas por quê? O que torna a brincadeira tão importante para o desenvolvimento da criança?

Antes de trazer respostas a essas perguntas, é importante destacar que fazer um experimento puro da brincadeira de papéis sociais é impossível, pois não se pode tirar a atividade lúdica da vida da criança, portanto a análise é feita de forma hipotética ou como um experimento mental e observando o desenvolvimento da criança no jogo protagonizado e em outras atividades presentes em sua vida.

Explicitamos anteriormente, neste capítulo, que ao longo do desenvolvimento da criança os motivos para determinadas atividades mudam, posto que as necessidades se alteram historicamente postas na vida das crianças, portanto a brincadeira de papéis é o desenvolvimento das esferas e motivações das crianças que antes tinham a atividade objetual manipulatória como principal no desenvolvimento (ELKONIN, 2019; LAZARETTI, 2016).

Ao analisar sem critérios teóricos a atividade da criança nesses dois períodos pode-se cometer o erro de não distinguir as diferenças, por exemplo: uma mesma criança finge escovar o cabelo de uma boneca, primeiro com 2 anos, depois com 5 anos. O que muda? No primeiro caso, o foco da criança está muito mais na operação motora de pentear, reconstituindo para si essa ação humana de cuidados com os cabelos por meio de um determinado instrumento (o pente ou escova). No segundo caso, a atenção da criança está com a boneca, interpretando um adulto, sendo carinhosa ou impaciente, dependendo da situação real conhecida por ela ou que ela deseja transformar em ação de brincar. O fato é que nessa segundo forma de “escovar o cabelo da boneca”, ainda que externamente a ação seja muito parecida, a criança, ao interpretar um papel age como se fosse outra pessoa, incluindo formas de agir e sentimentos que não a pertencem, no sentido de não estar diretamente acessível. Assim, tendo por referência aquele papel interpretado pelo outro, vai construindo a capacidade de se auto avaliar, comparar e perceber a proximidade ou distanciamento das ações que realiza e as ações do papel que imita. Segundo Elkonin (2019, p. 406):

No jogo se opera a orientação primária do impacto emocional no sentido das atividades humanas, adquire-se consciência do lugar limitado que ocupa e sente-se a

necessidade de ser adulto. O jogo dá as razões de uma nova forma psicológica, pode-se imaginar por hipótese que é justamente no jogo que se dá a transição das razões como forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência.

Portanto, o jogo protagonizado, que reconstitui a necessidade de agir no mundo adulto sem que a criança tenha consciência desta, cria a possibilidade e, mais do que isso, suscita uma nova necessidade: a de realizar ações de forma consciente. A brincadeira de papéis sociais não é a única atividade que possibilita o surgimento dessa nova necessidade, mas é a mais importante neste período, porque nela se sobressaem as funções sociais e o sentido da atividade do papel interpretado, por meio dessa nova e potente ação: a sua ação por meio da criação de uma situação imaginária.

Piaget (1932, apud ELKONIN, 2019) e Neodopásova (1972, apud ELKONIN, 2019) formularam e fizeram experimentos em torno do que chamavam de “egocentrismo cognitivo” e posteriormente do “egocentrismo cognoscitivo”, o qual diz respeito a não possibilidade da criança se colocar no lugar do outro, não apenas nos sentidos moral e emocional, mas também social. Um clássico exemplo desta situação, presente no trabalho de Piaget (1932) é intitulado “Os três irmãos”, no qual o desafio para a criança é dizer quantos irmãos tem o seu irmão, portanto se colocar no lugar do outro e se ver como irmão deste. “Assim, por exemplo, se na família há dois irmãos, à pergunta- Quantos irmãos tens?- responde acertadamente - tenho um irmão, que se chama Nikolai. À pergunta - Quantos irmãos tem Nikolai?- responde que nenhum.” (ELKONIN, 2019, p. 407).

O trabalho de Neodopásova traz experimentos no qual a criança fazia o mesmo exercício de “os três irmãos”, mas com bonecos, sem relação com sua experiência individual. Ela percebeu que as crianças conseguiam dizer quem era o irmão em seu papel assumido, mas continuavam sem conseguir dizer quem era o irmão do irmão na situação imaginária. O centramento consecutivo é quando a criança se liga com a posição ocupada, mas sem perceber o ponto de vista do outro, mesmo no jogo. Ao realizar jogos coletivos, com ao menos outro colega, a autora percebeu um aumento muito maior no acerto das respostas. Neste tipo de jogo a criança precisa assumir seu papel, mas também precisa se relacionar com o outro em conformidade ao papel assumido por ambos.

Para o objetivo de interpretar bem seu papel na brincadeira de papéis sociais, as crianças precisam cooperar uma com a outra. Para este objetivo a criança também precisa ceder os desejos individuais ao do papel, ao do jogo coletivo, o movimento de agir como o outro frente a diferentes situações é intitulado como “descentramento permanente”:

E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação de critérios de um com outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade de abrir o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constituam novas operações intelectuais (ELKONIN, 2019, p. 413).

Já indicamos que a criança para se apropriar do mundo age com ele, pois ainda não tem condições de realizar o ato de apropriação por via puramente abstrata e pontuamos que o jogo é uma forma de aprender pela ação. Agora é importante destacar que além do jogo ter esse papel durante um período, ele possibilita um salto na formação dos atos mentais. Para entender essa afirmação Galperin (1959 apud ELKONIN, 2019) nos ajuda a compreender as etapas fundamentais para a formação de um ato mental e seus conceitos, sendo eles: etapa de formação dos atos com objetos ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com a prioridade da fala; etapa de formação do ato propriamente mental.

Ao estudar o desenvolvimento do jogo protagonizado vemos ele fazer um caminho que se inicia com uma importância muito grande dos objetos e que aos poucos vai dando lugar a importância da representação das relações sociais e nesse processo o objeto sensorial se transforma em não mais tão necessário, ocupando um lugar cada vez mais secundário. Embora ele siga sendo importante para o brincar, muitas vezes a ação lúdica é realizada apenas mediante diálogos e ações, sendo que os objetos podem ser também imaginários. Por exemplo, se antes a criança precisava de algo que representasse fisicamente a comida e a colher, em uma fase mais avançada do desenvolvimento da sua relação com a brincadeira, apenas fazer o movimento com a mão como se tivesse segurando uma colher já é suficiente para desempenhar o seu papel. Tendo em vista esses elementos, Elkonin (2019, p. 415) afirma que: “O jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala”. A brincadeira de papéis, portanto, é central para o desenvolvimento da atividade intelectual, na qual exige a fala e o pensamento lógico.

Trouxemos anteriormente que a criança, na medida que a brincadeira se complexifica, não realiza seus desejos imediatos e, para se manter no papel, realiza os desejos mediatos e reestrutura substancialmente a sua conduta, tornando-a arbitrária. Elkonin (2019, p.417) conceitua conduta arbitrária da seguinte forma: “a que se apresenta em conformidade a um modelo (independente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica por confrontação a tal modelo”. Esses modelos, que sintetizam os conteúdos das

relações sociais presentes nos papéis, se desenvolvem com base nas referências diretas e indiretas (por meio de histórias, por exemplo) que as crianças têm desta ou daquela atividade humana, por sua vez a forma de perceber e entender as relações sociais que serão reconstituídas no brincar têm relação com a construção da própria moral e personalidade.

Neste capítulo, entre outros aspectos, buscamos explicitar a origem social do jogo. Muitas vezes, no cotidiano educacional, parece que não é necessário intervenção docente na brincadeira da criança, afinal de contas, sem essa intervenção, as crianças brincam e, assim, também estão se desenvolvendo, por estarem em contato com o mundo social. Mas constatarmos que “a criança brinca” ainda é muito pouco do ponto de vista dos processos educativos: brinca como? brinca de quê? brinca por quê? Assim, ao se pensar e agir de forma intencional e criteriosa no processo de aprendizagem do brincar é possível possibilitar um desenvolvimento e apropriação dos conteúdos das relações sociais que podem ser transformadores para as crianças. O debate do próximo capítulo diz respeito à intervenção docente na brincadeira de papéis sociais, em diálogo com produções contemporâneas buscaremos analisar e debater algumas possibilidades e, sobretudo, critérios para a organização de intervenções pedagógicas na brincadeira de papéis sociais.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA BRINCADEIRA

Apresentamos ao longo do segundo capítulo uma teoria sobre a brincadeira de papéis sociais, como expressão de uma determinada perspectiva sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, e a partir da qual se compreende que a brincadeira ocupa o papel de atividade principal na idade pré-escolar. Reconhecemos, contudo, a existência de ao menos outras duas perspectivas gerais sobre a brincadeira.

Um dos entendimentos para a brincadeira diz respeito à compreensão dela enquanto uma atividade prazerosa, localizando o prazer como motivo e consequência da ação de brincar defendendo um brincar livre de influências das regras do mundo a sua volta. Nesta perspectiva, a professora não deveria intervir no ato de brincar, pois a criança sozinha naturalmente o fará, sendo o papel da professora restrito a pensar um “ambiente” que possa auxiliar nesse processo inato à criança. Assim como uma planta que se colocada no solo correto, recebe uma quantidade determinada de água e luz deve crescer forte, a criança, ao ter todo o ambiente e estímulos corretos, também irá brincar. Mas quem formula essa concepção?

Uma outra perspectiva vê na brincadeira uma atividade intelectualizante, dando à brincadeira um sentido utilitário, quer por conceber a criação de uma situação imaginária, com a substituição de objetos como um ato “puramente cognitivo” - o que Vigotski (2008) chama, “intelectualizante” – ou como um recurso didático, no qual a brincadeira é um meio para a criança acessar outros conteúdos, como a brincadeira de mercado como “meio” para as crianças trabalharem as relações matemáticas de medidas ou contagem. Neste caso, nota-se que o conteúdo da brincadeira (relações sociais) é só um enfeite, o foco são as operações matemáticas. Em outras palavras, essa segunda interpretação da brincadeira diz respeito a usá-la para a apropriação de outros conteúdos, secundarizando o teor central da brincadeira de papéis sociais, alterando o objetivo e conteúdo próprios desta atividade. Concebe-se nesta teoria que utilizar a brincadeira como um meio para ensinar outro conteúdo não é necessariamente ruim, mas entender a brincadeira apenas pelo seu sentido utilitário, sim.

A existência de diferentes perspectivas teóricas sobre o brincar permite-nos trazer o seguinte debate: no cotidiano dos espaços educativos, observa-se a existência de alguns bordões e um deles é “na teoria é uma coisa e a na prática é outra”, será mesmo? A tendência de esvaziamento de conteúdo no trabalho escolar, as péssimas condições estruturais das escolas públicas, a falta de hora atividade, os péssimos salários, silenciamento e perseguição aos

professores⁶, a formação inicial e continuada sucateada, a insegurança alimentar, a falta de moradia e uma série de problemas estruturais do nosso país são comuns no cotidiano das professoras. Para nós, sobra muitas vezes seguir no automático, seguir um projeto de educação que não é para os nossos, isto é, para a classe trabalhadora. Diante dessas condições, qual o papel efetivo da teoria e de uma teoria sobre o brincar?

A área da educação infantil (CERISARA, 1999), foi historicamente desvalorizada, sendo vista apenas como um espaço de “cuidado”, recreação e preparação para a próxima etapa da educação. A organização atual da escola e as condições de vida e trabalho em nossa sociedade nos levam a seguir caminhando nessa perspectiva, com poucas chances de construir um trabalho com uma outra base teórica. As teorias sobre a brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento são aqui consideradas relevantes para as professoras porque estão sempre presentes na ação docente, mesmo que de forma não intencional ou consciente, diante, justamente, das condições de vida, estudo e trabalho.

Ao se embasar pela perspectiva Histórico-Cultural no trabalho docente, compreende-se que a brincadeira não é natural e nem inata à criança, mas tem natureza social. Portanto, pode-se afirmar que a criança aprende a brincar. Mas como esse aprendizado pode acontecer sem uma intervenção intencional e direta do adulto, considera-se que isto pode fazer com que ela pareça natural. Contudo, sem o contato direto e intencional com o outro mais experiente da cultura e seus pares, a criança não necessariamente irá brincar a partir das formas mais desenvolvidas que essa atividade humana permite. Se a criança aprende a brincar e a brincadeira de papéis é considerada atividade principal em uma determinada faixa etária, é necessário que as professoras compreendam esse fenômeno e como atuar intencionalmente com ele. Defende-se nesse trabalho, então, ser necessário que a professora **ensine** as crianças a brincar e busque estratégias para desenvolver e complexificar essa brincadeira que tem como seu conteúdo central as relações sociais entre os papéis de uma determinada atividade.

Defendemos que as ferramentas e os objetos (simbólicos ou não) são construções sociais e materializadas em atividades humanas, precisam ser apropriadas pelas crianças Assim como no processo histórico da humanidade essa apreensão não aconteceu de uma hora para outra, como um interruptor que se liga, na criança também não acontece assim. Apontamos anteriormente que para a criança aprender a brincar ela precisa reconhecer que vive cercada de objetos humanos, não imediata e diretamente acessíveis a ela, mas que reconhece como sendo

⁶ Estes são sintomas do projeto neoliberal de educação (EVANGELISTA, 2020).

seus, o que gera, a partir da relação com os objetos, a necessidade de atuar com eles, de se apropriar das relações do mundo adulto com eles. E, para tal, o faz, prioritariamente, por meio da brincadeira, como temos discutido, por meio da criação de uma situação imaginária.

Tendo como pressuposto de que somos seres sociais e que a criança aprende a partir de uma dupla mediação, em contato com o outro e com os objetos da cultura humana, se compreende também que estes não surgem espontaneamente na criança e nem são internos a ela, estando aí o papel da **atividade de ensinar** estes conteúdos construídos ao longo da história. A escola de educação infantil cumpre um papel central ao apresentar e ampliar de forma intencional o acesso à cultura humana e, em especial, contribuindo para criar uma determinada relação das crianças com essas produções, sistematizando ferramentas para a atividade da criança no mundo a partir de uma perspectiva formativa de autonomia na busca deste conhecimento. As professoras de educação infantil **ensinam** as crianças sobre o mundo humano.

Ensinar significa, intencionalmente, possibilitar o acesso aos conhecimentos humanos construídos historicamente, de maneira com que os seres se apropriem destes conteúdos. O ensino é o que possibilita a apropriação de determinados conteúdos construídos pela humanidade e que são essenciais para a formação humana. Mas o que são esses conteúdos essenciais? Saviani (2008) defende que a escola diz respeito ao trabalho com o conhecimento sistematizado e elaborado, portanto é importante marcar que podemos aprender em situações diversas do cotidiano, mas a escola possibilita uma outra forma de acesso ao conhecimento, que é intencional e não fragmentado. Na sociedade em que vivemos, a educação e o ensino também têm um papel importante ao se pensar a transformação social.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 45).

O ensino, possibilita para muitas crianças, jovens e adultos o acesso a conhecimentos não presentes no seu cotidiano e não por responsabilidade individual, mas porque foi apropriado pela burguesia que o usa para seu interesse. A escola é um espaço que pode possibilitar acesso

a conhecimentos sistematizados, não qualquer conhecimento e nem de qualquer forma e é nesse sentido que estudamos e lutamos, para uma escola, um ensino, uma perspectiva pedagógica que possibilite um ensino criterioso nos marcos de uma teoria histórica e crítica. Em relação ao ensino da brincadeira de papéis sociais, podemos afirmar que as professoras são responsáveis, portanto, em apresentar de forma intencional esta atividade à criança, ou seja seu conteúdo e forma, aspecto a ser desenvolvido ao longo deste capítulo.

A brincadeira, que também é ensinada, tem como conteúdo central ou próprio as relações sociais entre os papéis de uma determinada atividade, conforme Leontiev (2010) a atitude das pessoas umas com as outras (o que faz, como faz e por que faz assim *naquela atividade*). Em uma sociedade estruturada na desigualdade e exploração, deixar as crianças aprenderem a brincar apenas espontaneamente é não realizar nenhuma tentativa de educação contra hegemônica, de valores e moral pautadas no respeito e comunhão. A prática desprovida de tais princípios conduz, compreende-se na presente pesquisa, as crianças a limitar seu pensamento crítico em relação ao racismo, à misoginia, a homofobia entre outros aspectos. pois parte-se do pressuposto que a maior parte das relações que se constituem na nossa sociedade estão atravessadas de preconceito. Como ensinar as crianças a brincar? Como contribuir na organização da brincadeira de papéis sociais? Como atuar com o conteúdo da brincadeira de papéis sociais? Quais os **elementos** a serem organizados e a partir de quais **critérios** pedagógicos?

A brincadeira é uma atividade humana, o que significa dizer que tem conteúdo próprio e objetivos específicos. Segundo Leontiev (2010), seu objetivo coincide com o processo, portanto na brincadeira de papéis sociais a criança busca atuar bem com determinado papel, reconstituindo as atitudes das pessoas diante de uma atividade humana: o que faz aquele papel, como faz e por que faz. A referência para cumprir esse objetivo está no que a criança conhece sobre o conteúdo do papel e sobre o conteúdo do tema da brincadeira.

Um dos elementos central e impulsionador para o ensino da brincadeira de papéis sociais é a relação com a organização pedagógica dos cenários (objetos e espaço da brincadeira) (MARCOLINO, 2013), tendo papel fundamental principalmente na mudança de motivos que torna a brincadeira de papéis sociais atividade principal na idade pré-escolar, mas também no processo de desenvolvimento da abstração e generalização, a partir da ação de substituição de alguns objetos por outros (ELKONIN, 2019). Por estas razões e pela potência de ser propulsor da situação imaginária, o cenário é um elemento fundamental para pensarmos a atuação docente

na brincadeira. A organização intencional dos cenários (espaço e objetos) que irão compor a atividade de brincar é o **primeiro elemento pedagógico** que será sistematizado ao longo deste capítulo, em busca de critérios pedagógicos para a atividade da professora de organização do ensino.

Outro elemento pedagógico que referencia a ação docente para organizar situações que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento da brincadeira é o próprio conteúdo de um tema, identificando e sistematizando previamente o conjunto de relações sociais presentes e/ou potencialmente presentes nessa esfera da vida. Este elemento expressa uma orientação pedagógica em relação à ampliação do repertório cultural da criança, tanto questionando o "modus operandi" de relações e temas já conhecidos por elas, quanto apresentando novos temas e relações. Conhecer mais sobre as relações sociais possibilita à criança ter referência sobre o mundo adulto, interferindo na forma de atuar com determinado papel e de se relacionar com os outros na brincadeira, o que contribui para complexificar esta atividade. Ao mesmo tempo que a ampliação de repertório auxilia no desenvolvimento da própria brincadeira, ela, realizada em sua forma mais complexa ou desenvolvida, conforme discutido no capítulo 2, possibilita uma compreensão mais ampla das relações sociais pela criança. Um dos elementos pedagógicos envolvidos na ação docente de ensinar a brincar é, portanto, a ampliação da percepção dos temas e conteúdos da brincadeira.

É no ato de brincar que as crianças lidam voluntariamente com os papéis sociais e pela ação lúdica - a reconstituição do papel como situação imaginária - se apropriam dos significados contidos em tais papéis, agindo com ele. É no ato de brincar que podemos observar os conteúdos que as crianças já se apropriaram de um determinado papel e as relações que estabelecem com ele, mas para além de observar é necessário, por vezes, que a professora atue diretamente, por meio de perguntas, brincando junto ou criando situações problemas. Essa atuação da professora pode mobilizar e possibilitar o desenvolvimento da brincadeira, sendo a docente uma referência para a atuação da criança (MARCOLINO, 2013). O brincar junto, ou outras ações que caracterizam uma intervenção direta na brincadeira, é o **terceiro elemento central** para pensar a organização pedagógica da brincadeira de papéis sociais.

Apresentados os **elementos** centrais para pensar a intervenção pedagógica cabe agora nos aprofundarmos mais em cada um e compreender como agir com eles, o que implica em identificarmos ou formularmos **critérios** pedagógicos para as escolhas de espaços e objetos, temas ou intervenções diretas na brincadeira. Os critérios são direcionados, portanto têm como

pressuposto, o objetivo do ensino, seu conteúdo e o grau de apropriação ou possibilidade de apropriação do conteúdo por parte de quem aprende. São os critérios que guiam o conteúdo e a forma com que a professora irá agir. Lazaretti (2016, p. 145) afirma:

Uma premissa importante a se considerar: compreender esse período do desenvolvimento e suas características é importante e essencial, porém não é suficiente para organizar o ensino. Esse conhecimento responde a uma das fases desse processo, ou seja, quem é o sujeito a quem destina o ensino? A partir dessa pergunta, é preciso refletir sobre outras questões fundamentais: Quais conteúdos são essenciais para que o ensino possa potencializar o desenvolvimento? Quais objetivos são representativos para esta tarefa? Quais recursos e estratégias são mais adequados? Para responder estas questões uma palavra sintetiza: critério.

Portanto, os critérios são orientações que nos ajudam a discernir como organizar o ensino para atingir nossos objetivos, possibilitando criar a partir dele diferentes ações pedagógicas que estejam carregadas de sentido para o aprendizado e desenvolvimento da criança. A partir dos questionamentos e afirmação da autora surge uma dúvida: Quais são estes critérios para o ensino da brincadeira de papéis sociais? Buscamos construir algumas sistematizações que nos deem pistas para a resposta desta pergunta, para isso nos debruçamos no estudo de pesquisas contemporâneas, apresentadas a seguir.

3.1 DIÁLOGO COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

É possível dizermos que em nossa sociedade “todas” as crianças irão, em algum momento e de algum modo, brincar de papéis sociais. Contudo, como discutido nos capítulos anteriores, esses diferentes modos de brincar implicam em possibilidades formativas distintas para as crianças sendo, então, fundamental compreender como organizar pedagogicamente o processo de aprendizagem da brincadeira de papéis sociais pelas crianças na educação infantil. Posto que o presente capítulo tem como objetivo discutir e sistematizar os elementos e critérios pedagógicos envolvidos no processo de organização do ensino da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, as ações investigativas para a construção deste capítulo deram-se primeiramente a partir da compreensão das problemáticas e dos elementos relacionados ao “ensino da brincadeira” que foram possíveis identificar nos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, em parte, expostos no capítulo dois. Essa aproximação cumpriu o papel de fundamento para a realização de uma segunda ação investigativa neste trabalho de conclusão de curso: o estudo, diálogo e análise de produções acadêmicas contemporâneas sobre o ensino/processo de intervenção pedagógica da brincadeira de papéis sociais.

A seguir, será exposto o percurso metodológico para a realização desta investigação bibliográfica, explicitando os critérios para seleção dos trabalhos que foram efetivamente analisados. Em um segundo momento serão expostas considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino da brincadeira de papéis sociais.

A investigação sobre as produções contemporâneas que tratavam de forma direta a problemática sobre a intervenção docente na brincadeira de papéis sociais foi delimitada, inicialmente, a partir das produções de dissertações e teses, posto que potencialmente permitiriam um maior aprofundamento em relação às produções em forma de artigos, que – a princípio – teriam menor possibilidade de aprofundamento do debate. A pesquisa bibliográfica iniciou-se ainda na construção do projeto de pesquisa, na época sentimos a necessidade de ter um panorama mínimo sobre os trabalhos existentes na área com essa temática/problemática. Sabendo de trabalhos nessa direção feitos na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) iniciamos algumas buscas no repositório institucional de teses e dissertações desta universidade, utilizando como palavras chaves para a busca: jogo, brincadeira de papéis, brincadeira protagonizada, ensino, Teoria Histórico-Cultural. Realizamos a leitura dos resumos e fizemos uma avaliação inicial sobre quais trabalhos traziam proposições em torno da organização do ensino da brincadeira de papéis sociais. Concluímos o projeto de pesquisa indicando cinco possíveis trabalhos para a análise, estes se repetem na nossa pesquisa e serão apresentados em seguida.

Já com a pesquisa em andamento, retomamos o trabalho de investigação e seleção de teses e dissertações, realizando as buscas, agora, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Realizamos a primeira seleção pelos títulos e resumos, selecionando os trabalhos que trouxessem o debate do ensino da brincadeira e a intervenção docente nesta atividade. Avaliamos que desta forma, conseguimos ter acesso a trabalhos da área na perspectiva Histórico-Cultural que trouxessem elementos sobre a organização do ensino da brincadeira. Ao pesquisar no banco de teses da CAPES unimos as palavras chaves: Jogo protagonizado + Intervenção pedagógica; Brincadeiras de papéis sociais + Intervenção pedagógica; Ensino da Brincadeira de papéis/ Jogo protagonizado; Brincadeiras de papéis sociais + Intervenção pedagógica + Teoria Histórico Cultural.

Os resultados para as palavras-chave/descriptores de brincadeira de papéis sociais e jogos protagonizados foram diferentes. Com o primeiro descritor, foi possível ter mais resultados que indicavam relação com o objetivo da nossa pesquisa, sendo que com o segundo descritor,

mesmo aparecendo algumas pesquisas iguais, a expressão “jogo protagonizado” remeteu a pesquisas sobre “jogos de regras”, “gamificação” (jogos digitais na educação) e “jogos didatizantes”.

Ao longo da pesquisa no site da CAPES apareceu também a expressão “Brincadeira de faz de conta”, mas como já discutimos, os trabalhos que utilizam essa nomenclatura, embora se refiram ao mesmo fenômeno, geralmente o fazem por uma perspectiva teórica diferente da assumida neste trabalho. Sendo assim, esse foi também um critério de exclusão prévia das dissertações e teses encontradas: a seleção de trabalhos que se fundamentam na perspectiva Histórico-Cultural.

A partir desses critérios, foram selecionados 13 trabalhos para compor, inicialmente, o campo analítico desta pesquisa, os cinco trabalhos já identificados na pesquisa “piloto” (durante a elaboração do projeto de pesquisa) e mais outros sete trabalhos identificados durante a pesquisa no banco de teses da Cape, sendo eles:

Quadro 1- Teses e dissertações selecionadas para análise

1	OLIVEIRA, Isabela Gonçalves; O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escola ; 2020.
2	NUNES, Rodrigo Lima; A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora ; 2019.
3	BRIGATTO, Fernanda Oliveira; A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica ; 2018.
4	CORRÊA, Marta de Castro Alves; A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas ; 2018.
5	GODOY, Graziela do Nascimento; As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural ; 2018.
6	SENA, Silvio; A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar ; 2018
7	MARCOLINO, Suzana; A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais ; 2013.
8	SILVA, Mariana Cristina da; O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar ; 2019.
9	TRINDADE, Larissa Aparecida; A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar ; 2018.
10	CORREA, Marta de Castro Alves; A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas ; 2018

11	COUTO, Nara Soares; O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, criança na vida ; 2018
12	CAMPOS, Daise Ondina de; Brincadeira e linguagem na educação infantil: Uma relação aprendida partir do fazer pedagógico do professor ; 2015.
13 1	SITTA, Kellen Fabiana; Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil ;2008.

Fonte: elaborada pela autora

O próximo momento de seleção de pesquisas para análise foi a partir da leitura da introdução e sumário dos 13 trabalhos inicialmente identificados, tendo como critério para seleção que abordassem de forma direta questões/reflexões sobre a organização do ensino da brincadeira de papéis. Neste momento, quatro temáticas direcionaram a leitura dos resumos e sumário dos trabalhos, sendo elas: a) posições sobre o papel da professora; b) critérios em relação aos materiais e espaços para brincar; c) o brincar junto e outras intervenções diretas durante o ato de brincar; e d) ações “indiretas” em relação ao ato de brincar, mas diretas em relação à promoção do conteúdo da brincadeira.

Foi feita a escolha dessas temáticas para guiar a leitura das dissertações e teses a partir da apropriação dos fundamentos da teoria sobre a brincadeira de papéis sociais presente nas obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, gerando algumas hipóteses sobre os elementos necessários de serem considerados para tratar sobre a intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais, tendo em vista as características e desenvolvimento desta. O posicionamento sobre o papel da professora foi colocado como central, partindo da afirmação já apresentada anteriormente sobre a educação infantil como espaço de ensino, tendo como um de seus conteúdos a serem ensinados a brincadeira de papéis sociais, o que gera a defesa, portanto, da intervenção ativa da professora nos processos de aprendizagem da criança. Os critérios "B", "C" e "D" são os elementos classificados por nós como centrais para o ensino da brincadeira de papéis sociais, apresentados anteriormente e serão desenvolvidos no decorrer do capítulo, em diálogo com os trabalhos selecionados.

Desta análise, segundo os critérios mencionados, selecionamos sete trabalhos, pois avaliamos que abordavam de forma direta reflexões sobre o ensino e trazendo contribuições em torno dos três critérios pré-selecionados (esses trabalhos ocupam as posições de 1-7 na tabela 1). Embora esses sete trabalhos se mostrassem potenciais para a análise da nossa problemática de pesquisa, a leitura completa de todos os trabalhos e sua posterior análise não seria viável,

pelo tempo possível de construção deste TCC. Assim, optou-se por escolhas e selecionamos para a análise efetiva dois trabalhos, cujos critérios são expostos a seguir.

O primeiro trabalho selecionado foi a dissertação de Isabela Gonçalves Oliveira, intitulado “O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escola” de 2020. Esta escolha se deu, pois, a autora debate a intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais, a partir de teses e dissertações selecionadas por ela, sendo que as sete pesquisas descritas fizeram parte do material de estudo da autora. Além disso, trata-se do trabalho mais recente encontrado na seleção de teses e dissertações, apresentando uma compilação geral das obras que se debruçaram sobre essa temática. Oliveira (2020) organiza seu trabalho de uma forma que nos parece bastante interessante tendo em vista as categorias formuladas por nós para seleção dos trabalhos. O último capítulo de sua dissertação dedicado ao debate da intervenção docente é dividido em três subcapítulos, sendo eles: “Organização do espaço e do tempo para a brincadeira de papéis sociais”; “Ampliação do repertório cultural da criança” e “Planejamento da ação pedagógica”, trazendo à tona o debate de hipóteses que foram criadas por nós ao longo da leitura dos clássicos sobre a brincadeira de papéis sociais.

O segundo trabalho selecionado foi a tese da Suzana Marcolino, intitulado “A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais”, de 2013. A escolha desse trabalho se deu pois avaliamos a importância e necessidade da leitura de um trabalho que descrevesse uma situação empírica diretamente com as crianças (o trabalho da Suzana nos traz duas séries de intervenção, uma no Brasil e outra em Portugal), além de ser, pelas buscas realizadas, a primeira tese que tenha se debruçado a investigar essa temática na Teoria Histórico-Cultural. A autora realizou uma pesquisa para conhecer o nível de desenvolvimento individual da brincadeira e seus temas mais frequentes nas Escolas de Educação Infantil, a pesquisa foi realizada em onze escolas da rede municipal de Educação Infantil de uma cidade de porte médio, no centro-oeste paulista. Como síntese, a autora argumenta que a brincadeira de papéis sociais, na maioria das vezes, não é ensinada na escola de educação infantil e os temas e conteúdos que aparecem são semelhantes e em estágios iniciais da brincadeira.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS E CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

A construção de uma prática docente significativa exige condições adequadas de vida e trabalho, mas também é necessário, por parte das professoras, conhecer de forma aprofundada sobre o desenvolvimento e aprendizagem, utilizando a teoria de forma viva, tendo-a como suporte para a sua ação cotidiana. Pensar os elementos e critérios pedagógicos, construir um diálogo com as teses e dissertações só foi possível desta forma pela leitura e apropriação da Teoria Histórico-Cultural ao longo do curso de Pedagogia e, em especial, durante a realização desta pesquisa.

A atuação docente no ensino da brincadeira, explicitando os critérios pedagógicos para as escolhas das ações que realizamos, por meio de uma relação consciente com uma determinada perspectiva teórica, parece não estar sistematicamente presente no cotidiano escolar.

Os trabalhos das autoras que compuseram o material de análise desta pesquisa, Marcolino (2013) e Oliveira (2020), apresentam o panorama sobre a brincadeira de papéis sociais no Brasil, discutindo a falta de uma presença sistemática tanto da brincadeira de papéis sociais em relação ao seu ensino nas escolas de educação infantil. Marcolino (2013), em sua pesquisa, demonstra que na maior parte das escolas a brincadeira de papéis sociais não é abordada e pensada no cotidiano escolar como um conteúdo do trabalho pedagógico. Segundo a pesquisa da autora, a brincadeira não faz parte da rotina das escolas e quando acontece fica para o momento do parque, ou o momento “livre”, no qual as professoras participantes da pesquisa tinham uma compreensão da brincadeira embasada pelo senso comum e, na maioria das vezes, não intervinham (direta ou indiretamente), contudo usavam a brincadeira como recurso para ensinar outras coisas: por exemplo, noções matemáticas e alfabetização.

Pelas perspectivas de brincadeira apresentadas e discutidas neste trabalho a intervenção docente na brincadeira é comumente vista até com um certo moralismo, como se essa ação fosse prejudicial para a criança. Ao mesmo tempo que socialmente se admite realizar práticas com as crianças que, por exemplo, antecipam formalmente a alfabetização, por meio da mera decoração e reprodução dos desenhos das letras, recrimina-se ações diretas e intencionais no brincar das crianças. Marcolino (2013) conclui que nas 11 escolas que compuseram sua pesquisa de campo, a ocorrência de situações envolvendo brincadeiras de papéis foi muito pequena e, percebe, ao observar as crianças brincando, como isso influencia no desenvolvimento da brincadeira e nos

temas que aparecem. Em sua tese, a autora apresenta 27 episódios que sintetizam suas observações de campo sobre o brincar de papéis sociais. Desse conjunto de episódios, 11 deles envolveram o tema “família” e os outros foram distribuídos em um número de no máximo 3 episódios para outros temas, como: salão de beleza, tiroteio, super-heróis e passeio no centro da cidade. A autora propõe como hipótese que o tema "família" é mais recorrente no brincar das crianças, por ser parte da vida cotidiana e pelas escolas terem brinquedos que remetem ao espaço de casa.

Ao observar mais de perto os conteúdos efetivamente mobilizados pelas crianças ao brincarem com o tema família, a autora percebeu que o que mais apareceu foram relações simples do brincar de papéis sociais (com pouca interação entre as crianças e maior interação com os objetos), além de estereótipias e reprodução de relações de violência. Todos esses elementos colhidos pela autora na pesquisa são de extrema importância para pensarmos a nossa atuação com a brincadeira de papéis sociais, permitindo formular algumas questões para nos guiar na sistematização construída nesse capítulo: Como possibilitar outros temas de brincadeira para as crianças? Por que seria importante ampliar os temas das brincadeiras das crianças? Como contribuir para trazer o conteúdo destes temas de forma não estereotipada? Quais as orientações ou princípios para construirmos momentos específicos para a brincadeira de papéis no cotidiano escolar, considerando o percurso de desenvolvimento da brincadeira?

A pesquisa de Oliveira (2020), que realiza uma investigação bibliográfica tendo como objetivo sistematizar o conhecimento relativo à brincadeira de papéis sociais e sua função no desenvolvimento infantil, encontra trinta e cinco trabalhos nessa direção que priorizam a atuação da professora. A autora, após esse levantamento, conclui que a atividade do brincar não é predominantemente vista como conteúdo na educação infantil e sim como passa-tempo, escancarando uma contradição latente no cotidiano das escolas de educação infantil, no qual a brincadeira é declarada como muito importante, mas não aparece no planejamento diário, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da atividade de brincar das crianças.

Dito isso, Oliveira (2020, p 31) apresenta que:

Essa produção, entretanto, parece ainda não ser suficiente para provocar uma reflexão no meio pedagógico de modo a levar a alterações na prática docente, pois no contexto escolar, persiste uma contradição, já que o professor diz saber da importância da brincadeira para a criança, porém falta em seu planejamento diário uma organização para tal atividade de forma que seja promotora de desenvolvimento infantil.

Neste sentido, pode-se dizer que a produção acadêmica sobre a brincadeira de papéis sociais, por mais vasta que seja, não é suficiente diretamente para gerar alterações na prática

docente, tanto porque a transformação de uma prática (como o ensino) não se dá como uma decorrência linear da “leitura” ou estudo de textos acadêmicos, quanto pelo projeto educacional do capital internacional para o Brasil, que propõem um esvaziamento do conhecimento nas escolas e que tem como objetivo apenas a criação de força de trabalho barata (KUENZER, 2016). A formação não se dá apenas via “palestras” (como costumam a ser organizadas as ações de “formação continuada”) ou com acesso a um material pronto, como a leitura de teses. Mas essa formação se dá na atividade cotidiana, o que implicaria em ter na escola tempo remunerado para estudar, planejar e conjuntamente construir o projeto pedagógico da instituição. Este projeto formativo é contrário ao projeto hegemônico, proposto pela burguesia, e para lutar contra ele a relação unitária entre o domínio dos conhecimentos e as condições de trabalho são centrais. Assim, é necessária uma luta política e social coletiva contrária ao projeto e ao modo de organização social capitalista em que vivemos.

O acesso das crianças a uma prática docente estruturada, que considere a atividade principal deste período, é aqui considerada urgente e demanda um trabalho coletivo para além da academia, nesse sentido consideramos central neste trabalho de conclusão de curso compreender os elementos e critérios pedagógicos envolvidos no processo de organização do ensino da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil, para contribuir nas pesquisas da área, mas além disso contribuir com a ação docente individual e coletiva na escola pública.

Com base nas análises aqui tecidas apreende-se que a disputa de concepções dentro dos espaços educativos é latente, mas, infere-se, muitas vezes invisível, pois alguns debates são dados como consenso, sem necessariamente serem. Alguns deles foram apresentados nesse trabalho, a exemplo da constituição do ser humano, da imaginação, da brincadeira, da intervenção docente e do ensino na educação infantil e já defendemos anteriormente outra perspectiva (que não a hegemônica) em torno destes pontos, agora cabe a nós buscar contribuir para a sistematização de quais são os elementos e critérios pedagógicos, de como atuar por uma outra via, a partir da perspectiva Histórico-Cultural.

Consideramos que na educação é impossível a construção de uma fórmula para a docência, pois concebe-se a professora como sujeito *criador* do ensino, mas é possível e necessário que esse profissional seja formado e possa seguir se formando em seu local de trabalho para que domine teoricamente o que ensinar e de que forma ensinar. No caso desta pesquisa, dominar o que é a brincadeira, seu processo de desenvolvimento e implicações para a formação da criança. Esse conhecimento é ferramenta da maior importância para que o

professor possa atuar criando situações de ensino. Mas "além dele", precisa dominar um conhecimento propriamente pedagógico sobre o ensino da brincadeira, objeto de discussão do próximo item/seção deste trabalho. Esses conhecimentos não são "roteiros" ou procedimentos ("se acontecer isso, faça aquilo"), mas instrumentos para nossa ação de criação de situações a partir das quais as crianças possam cada vez mais criar autonomamente suas ações de brincar de papéis sociais.

Os trabalhos selecionados apresentam suas sínteses de forma diferente entre si, mas ambos trazem os elementos pedagógicos que elegemos como centrais para a discussão desta temática. Marcolino (2013) o faz de forma a separar as áreas de atuação na brincadeira de papéis sociais, sendo elas: Tempo e espaço (quando e onde); Temática e conteúdo (Do que e como); Objetos (com o que se brinca); Relações (com quem se brinca). Desta forma, a autora organiza os elementos envolvidos na brincadeira levando em consideração sua pesquisa de campo, na qual para além de observar a brincadeira em escolas, também atuou de forma a buscar contribuir com o desenvolvimento da brincadeira, realizando diferentes sequências pedagógicas e analisando sua atuação. Já Oliveira (2020) opta por apresentar estes elementos da seguinte forma: Organização do espaço e do tempo para a brincadeira de papéis sociais; Ampliação do repertório cultural da criança; Planejamento da ação pedagógica.

Ao longo da pesquisa e em diálogo com as duas autoras e com os estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, optamos por agrupar os elementos pedagógicos envolvidos no ensinar a brincar, como já anunciado anteriormente, da seguinte forma: A) **cenários para brincar**, B) **temas da brincadeira** e C) **situações problema diretas na ação de brincar**. Avaliamos que o planejamento da ação pedagógica e o tempo da brincadeira estão apresentados de forma transversal em cada um destes elementos. A nossa classificação gira em torno da ação pedagógica, portanto, os elementos pedagógicos para a organização do ensino.

Optamos por categorizar como "cenário", levando em consideração que os objetos e organização espacial caminham juntos, no sentido de que a organização espacial é construída por estes objetos ao mesmo passo que os objetos apresentam seu sentido em uma organização mais ampla destes que podem desencadear a brincadeira. Ao longo do trabalho compreendemos como central para o desenvolvimento da brincadeira a diversificação de temas e um aprofundamento maior nos conteúdos, tendo isto em vista, categorizamos como "Ampliação da percepção dos temas e conteúdos da brincadeira" e que passam pela ampliação do repertório da criança. Foi possível, ao longo da leitura das situações empíricas, a potência que a participação

do professor na brincadeira pode ter, por conta disso, o terceiro elemento é a intervenção direta na ação de brincar.

Apresentaremos, portanto, o debate da intervenção docente organizada por estes elementos e construiremos o diálogo com as autoras em cada um deles, buscando sistematizar critérios pedagógicos gerais e específicos para o ensino da brincadeira de papéis sociais.

2. 3.2.1 O CENÁRIO COMO REFERÊNCIA PARA DESENCADear AÇÕES DE BRINCAR

Para começar a discussão sobre a organização pedagógica do espaço e dos objetos para o brincar de papéis sociais em uma sala aula na educação infantil recorro a uma breve memória de minha experiência docente:⁷

uma casa, com uma estrutura de PVC e um tecido em cima, que ficava no canto da pequena sala, onde coube. Era uma casa relativamente alta, as crianças, com quatro anos, conseguiam ficar em pé e em grupos de no máximo 3. Nossa casa era muito engraçada, não tinha porta e não tinha nada dentro. Para mim, ela era o “cantinho da brincadeira”; para as crianças era um esconderijo. A casa ficou 3 meses na nossa sala de referência e eu nunca vi as crianças brincarem de papéis sociais naquele espaço, naquela estrutura, que remonta o desenho clássico de uma casa, com um triângulo em cima e um quadrado em baixo.

Essa memória permite retomar uma consideração sobre brincadeira de papéis sociais na instituição escolar: assim como as crianças não brincavam de papéis sociais nesse espaço da “casa”, eu também nunca brinquei naquele espaço com elas, ou adicionei novos objetos naquele espaço, temáticas ou conteúdos que pudessem “encantar” as crianças ou promover “afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008) e gerar para elas a necessidade de recriar tais conteúdos como brincadeira. O “canto da brincadeira” ficava isolado de todo o resto da sala, não só geograficamente, mas pedagogicamente. A brincadeira de papéis sociais - seu tema, conteúdo e instrumentos - não fazia parte do planejamento e desta forma, não tinha como a brincadeira acontecer e se desenvolver de modo sistemático, apenas esporadicamente, entregue à sorte.

As perspectivas naturalistas do brincar nos apontam que a organização do “ambiente” é a única intervenção docente qualitativa na brincadeira, defendendo que a criança conseguirá mediar sozinha sua relação com aquele objeto/espaço e que isso é suficiente para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Contudo, como já debatido neste trabalho, a

⁷ Registros pessoais,, durante realização de estágio não obrigatório, em 2019, em uma escola privada de educação infantil.

brincadeira “sem intervenção” está, contraditoriamente, sempre guiada por uma determinada compreensão do adulto sobre a brincadeira, o que resulta em escolhas pedagógicas de, por exemplo, propor um cenário imóvel, e sem novas referências de possibilidades sobre a atuação dos papéis que as crianças escolhem para brincar. A ausência de acesso a novos conhecimentos sobre temas e conteúdos desses temas que **referenciam** a atividade de brincar da criança, impossibilitam-na de desenvolver a brincadeira de papéis, o que pode resultar que a brincadeira permanece em estágio inicial, sem o desenvolvimento de situações imaginárias que expressam relações coletivas e encadeadas

Assim, pensar sobre os objetos dispostos para brincar e uma organização do espaço que permita às crianças reconstituir as ações de papéis sociais está, frequentemente, presente na educação infantil, mas uma vez que existem muitas formas delas acontecerem, a disposição, por si só, de espaços e objetos não é suficiente sem explicitar os critérios dessas escolhas em relação ao desenvolvimento da brincadeira. No exemplo pessoal que trouxe anteriormente isso aparece com força, mesmo tendo boas intenções, montar um cenário não foi suficiente para efetivamente suscitar o brincar de papéis sociais entre as crianças. E se de fato consideramos que essa forma particular de brincadeira é não apenas relevante, mas central para as crianças em idade pré-escolar, não deveríamos nos contentar em deixar à sorte como a criança irá agir no espaço e com os objetos, é preciso pensar sobre eles, mas mais do que isto, é necessário não isolar a brincadeira do planejamento pedagógico. A partir do momento que compreendemos que a brincadeira, como todas as atividades humanas, é ensinada, pensar intencionalmente a organização de espaços e objetos para brincar se torna uma tarefa docente que ultrapassa a simples tarefa de “disposição” de materiais para brincar.

O espaço e os objetos disponíveis para a criança são importantes como componentes orientadores sobre como se brinca (MARCOLINO, 2013). Os espaços fixos, remetendo sempre ao mesmo tema, limitam a ampliação do repertório cultural das crianças e também da brincadeira, posto que acabam induzindo como foco do brincar os materiais disponíveis, frequentemente similares aos materiais “reais”. Mas acima de tudo, essa forma de organizar o espaço *para* o brincar, induz que a ação de pensar espaço e materiais, como um componente da organização do ensino com a brincadeira por parte do professor, seja o ponto final/de chegada da atuação docente. Considerando a perspectiva formativa defendida neste trabalho, a partir dos aportes da Psicologia Histórico-Cultural e de uma pedagogia histórica e crítica, é necessário para o ensino da brincadeira levarmos em conta as condições espaciais e materiais não de forma

isolada, mas dentro de uma ação pedagógica que se complementa por outras intervenções. Nesse sentido, parece relevante perguntarmos: mas como construir esse espaço? Com quais objetos? A partir de quais critérios? E, mais importante, buscando contribuir para suscitar quais relações das crianças com a brincadeira de papéis sociais?

Marcolino (2013) para se referir ao espaço em que as crianças brincam utiliza o termo “cenário”, fazendo uma aproximação com o teatro, pois em ambos há elementos que enquadram a ação e possibilitam outra representação. A autora não deixa de colocar a grande diferença da ação teatral e da brincadeira: na primeira o foco é “conceber um espetáculo com padrão estético em que se comunica algo; o alvo é o espectador.” (MARCOLINO, p. 118, 2013) e na segunda: “A dramatização é feita pelas crianças para as próprias crianças, não tendo como objetivo comunicar conteúdos aos espectadores. Se há comunicação de conteúdos é entre as próprias crianças.” (ibidem). É importante sempre retomarmos os elementos teóricos que nos guiam e chamo atenção para o fato de que o objetivo da brincadeira está no processo, é feito pelas próprias crianças e para as próprias crianças, tendo como *conteúdo orientador* as atitudes de uns papéis com outros. Essa compreensão do brincar apresenta-se como central no planejamento pedagógico.

Neste trabalho, para abordar a atuação pedagógica com os espaços e objetos utilizaremos o termo cenário, justamente por compreendermos que na brincadeira o espaço onde se brinca é constituído, também, por objetos, assim como o objeto pode ter seu significado constituído pelo conjunto do espaço. Portanto, concebe-se que ambos têm uma correlação importante em sua significação na brincadeira e, nessa unidade que formam, constituem uma *referência material* para a organização das ações de brincar pelas crianças. O cenário, aqui, não tem o objetivo de comunicar algo a um espectador e sim possibilitar a percepção do conteúdo de um tema entre as próprias crianças.

Se a atividade de brincar é feita pelas próprias crianças e para as próprias crianças, não é necessário um cenário que comunique para uma plateia o conteúdo da brincadeira, mas sim que propulsione as crianças a brincar de papéis sociais, isto é, a criarem de forma cada vez mais direta, intencional e coletiva **situações imaginárias**. Aqui nos deparamos com um pressuposto pedagógico: pensar o espaço e objetos para que eles suscitem nas crianças uma referência para a criação de situações imaginárias. O cenário não deve ser para olhar, mas para afetar a criança, no sentido de impulsionar o acesso aos afetos generalizados, a memória da criança, ao que a

marcou do que ela conhece sobre esta relação, sentindo a necessidade de brincar como meio de reconstruir essas relações para si.

Vivemos em um mundo repleto de objetos e os utilizamos para mediar nossa relação com o mundo, mas os objetos não vêm inscritos com seu significado e uso social, é preciso ensiná-los às novas gerações (LEONTIEV, 2010). Para começar a procurar respostas às nossas perguntas pedagógicas é preciso considerar a relação da criança com o objeto na brincadeira, portanto sua função e seu uso, estão intimamente ligados com o nível do desenvolvimento que a criança está (e o que está potencialmente próxima de atingir) e com a proximidade que ela tem com o tema da brincadeira, o que resulta no tipo de conhecimento que tem dos objetos que compõe uma determinada atividade humana. O outro pressuposto pedagógico para definir a organização do cenário (espaço e objetos) para a brincadeira se dá a partir da compreensão do motivo que orienta a atividade da criança com a brincadeira e isto significa compreender qual o papel dos objetos materiais nos diferentes estágios da brincadeira de papéis sociais. Portanto, parte desse critério pedagógico está na orientação de contribuir para promover a mudança de motivos na relação das crianças com os objetos, buscando tornar a criança mais independente deles, no sentido de que estejam orientadas no brincar pelas relações entre os papéis, pelas atitudes de uns papéis com os outros, e não pela relação mais direta dos papéis que é a ação que cada um executa com os objetos.

A ação com a brincadeira de papéis está em movimento e a observação da professora levando em consideração o nível de desenvolvimento da criança e a possibilidade de avançar precisa ser cotidiana, sempre almejando uma maior independência da criança com o objeto, de forma que possa evidenciar cada vez mais sua atuação com os significados dos objetos. Como pontuado no capítulo dois, as crianças menores (antes da idade pré-escolar) costumam manifestar uma relação maior de dependência com os objetos físicos para criar uma situação imaginária, de modo que sua atuação com o conteúdo das relações sociais ainda fica mais secundarizadas. No desenrolar da atividade de brincar da criança, a intervenção pedagógica intencional pode contribuir para a mudança do motivo da brincadeira, tendo como foco as relações interpessoais entre os papéis sociais. Neste processo, os objetos deixam de ter uma centralidade e ficam subordinados à ação, colocando a substituição dos objetos como um meio. Marcolino (2013, p. 126) afirma que

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

Portanto, para crianças que se situam em um momento inicial do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, o uso de objetos com significação lúdica específica (ou “brinquedos”) pode ser importante como um meio de reconhecer o objeto e operar com seu significado, possibilitando a criação de uma situação lúdica embrionária. Apresentar alguns dos objetos para o tema da brincadeira também pode contribuir para menor dispersão e maior foco nas ações que aquele objeto possibilita, garantindo uma proximidade maior com o tema e alguns de seus conteúdos. Em outras palavras, o objeto/brinquedo cumpre um papel central na transição de motivos⁸ e é apoio para a criança na constituição de situações imaginárias, mas justamente é a atuação docente **nessa transição de motivos** (das funções dos objetos para as atitudes das pessoas ao usar esse objeto em uma determinada atividade), que reside um dos principais critérios para a atuação docente com a organização dos objetos e espaços para o brincar.

Antes de seguirmos no debate sobre os critérios pedagógicos em relação à organização do cenário da e para a brincadeira, é importante ressaltar que anteriormente utilizamos um termo escolhido por Marcolino (2013) em seus trabalhos: “brinquedo com significação lúdica específica” e que posteriormente irá aparecer como brinquedo sem significação lúdica específica. Em relação a isso é importante destacar que não existe um consenso de como nomear os objetos que tomam parte da atividade de brincar da criança, também aparecem, por exemplo, os termos: “brinquedo estruturado” e “não estruturado”. Não construiremos neste trabalho um debate aprofundado sobre as nomenclaturas, mas é importante destacar o que elas dizem a respeito. Quando se utiliza a expressão “brinquedo com significação lúdica específica” ou “brinquedo estruturado” busca-se destacar nos materiais a característica de serem uma réplica visual e/ou funcional dos objetos “reais”, por exemplo a réplica de uma chave de fenda contendo exatamente seu formato ou um botão de um “fogão” de plástico que “gira” e faz barulho. Quando se utiliza a expressão “Brinquedo sem significação lúdica específica” ou “Não estruturado” busca-se destacar nos materiais o fato de eles não serem réplicas diretas dos objetos “reais” e, assim, serem objetos que podem se transformar em brinquedo por meio do uso que a criança faz deles, como um graveto transformado em chave de fenda e uma caixa de sapato em um fogão. Compreender esses diferentes conteúdos dos materiais torna-se relevante para

⁸ Transição de motivos é um conceito central na Teoria Histórico-Cultural. Pode-se ver mais em ELKONIN (2019),

compor os critérios de escolha deles. A pergunta que orienta essa escolha seria: **qual relação queremos que a criança estabeleça com a brincadeira e como este ou aquele material pode contribuir para desencadear tal relação?**

O uso dos brinquedos com significação lúdica específica pode ser importante, por exemplo, em situações nas quais as crianças não estejam familiarizadas com os objetos de um determinado papel e seu uso social. Elas não irão fazer a substituição de objetos se não conhecerem os objetos em seu formato “real” e, sobretudo se não estão orientadas pela necessidade de usá-los na situação imaginária que criaram para si. Ao introduzir um tema, dependendo da familiaridade do grupo com ele, pode ser importante apresentar objetos que visualmente tragam alguma semelhança com o objeto “real”, que surgiram sua função para a atuação de um determinado papel, o que pode possibilitar a incorporação na brincadeira de objetos não conhecidos, em um primeiro momento com brinquedos com significação lúdica específica.

Em relação aos objetos destaca-se que a presença de objetos na ação pedagógica está sempre subordinada ao conteúdo central da brincadeira de papéis sociais: as atitudes de um papel com outro (ELKONIN, 2019). Assim, disponibilizar “cenários” em grande quantidade e com temas diversos pode orientar as ações das crianças para os objetos em si, dificultando a criação de uma relação com os colegas e/ou do desenvolvimento da situação imaginária. Nestes casos, a situação imaginária pode também se mostrar presente no brincar das crianças, mas as ações se mostram mais repetitivas e muito restritas (MARCOLINO, 2013). Este é outro pressuposto relevante: considerar o cenário (como unidade entre objetos e espaço) como uma condição ou referência para o brincar e, assim, estando orientado pelo conteúdo da brincadeira de papéis sociais que se quer evidenciar e desenvolver com as crianças: as relações humanas entre os papéis. Como podemos evidenciá-las?

Devemos pensar estratégias para desenvolver a brincadeira e neste sentido a intervenção docente com a brincadeira de papéis está orientada, por exemplo, pela mudança de relação da criança com o processo de substituição de objetos. Essa orientação pode colocar a necessidade pedagógica de inserir objetos sem significação lúdica direta, em outras palavras, objetos que não sejam a réplica visual ou funcional do objeto real. Ao fazermos a escolha pedagógica de disponibilizar objetos não estruturados, parte-se da compreensão de que que a criança não substitui objetos por qualquer coisa, ela mantém as características que permitam reconstituir a

ação física com os objetos e, ao mesmo, tempo garantir uma certa flexibilidade da substituição de significados.

Marcolino (2013) corrobora com a hipótese de Fradkina (apud Marcolino, 2013, p. 138) “Tais objetos talvez devam ser inseridos como meios para a ação e não como alvo da ação”, para entender esta afirmação é preciso compreender que o meio da ação são os objetos utilizados para a realização de determinada operação, enquanto o alvo da ação é o objeto a que se destina tal ação. O exemplo presente no trabalho de Marcolino (2013) ilustra a situação: a brincadeira acontecia em uma loja de conserto. Ao brincar junto, a autora cria uma situação problema, com a qual as crianças ainda não tiveram que lidar. Ela utiliza uma caixa de papelão para representar a geladeira quebrada e “brinquedos estruturados” para representar as ferramentas necessárias para o conserto. Segundo a hipótese de Fradkina, neste exemplo a geladeira seria o alvo da ação e as ferramentas os meios de conserto, portanto as crianças consertarão a geladeira (papelão), mas não a utilizam como meio de realizar a ação e sim como alvo.

As crianças lidaram com a situação problema e mobilizaram uma nova situação, mas na ação não tiveram que buscar objetos que substituíssem os materiais necessários para resolvê-lo, a substituição foi criada pela professora e as crianças apenas operaram para consertar a geladeira e não com a geladeira. Assim, como hipótese, se Marcolino (2013) tivesse utilizado pedaços de madeira para ser as ferramentas, as crianças teriam que agir com o pedaço de madeira para resolver o problema, portanto agiriam com o objeto substituído, o tendo como meio de ação, possibilitando mais ações com seu significado e função.

Parece-nos relevante reconhecer que esse papel de possível “ampliação” do repertório das crianças em relação aos objetos do mundo real aparece, no trabalho pedagógico com a brincadeira de papéis sociais, **subordinado** a busca de **engajar as crianças na ação de brincar protagonizadamente**. O que isso significa/como isso aparece na escolha e organização dos materiais para brincar?

Retomemos os exemplos anteriores dos brinquedos imitando uma “chave de fenda” e um “fogão”. Vamos imaginar que esse brinquedo de fogão seja uma réplica visual do fogão “real” e, ao mesmo tempo, uma réplica **operacional**, isto é, que permita à criança abrir e fechar a porta do forno, girar botões para acender o fogo etc. Essa similitude operacional tende a induzir como foco da ação das crianças. Com seu conteúdo, a relação com as ações de abrir e fechar a tampa e girar o botão, isto é, com as **operações** da atividade humana/do papel que está imitando. Assim, pode-se considerar, como uma orientação para compor os critérios

pedagógicos em relação à escolha dos materiais, que a similaridade do objeto que ocupará o papel de brinquedo deve ser suficiente para “desencadear” ou suscitar a ação da criança com um determinado papel, mas que não ocupe o foco direto de atenção da criança.

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais orienta-se para que a criança possa ficar cada vez mais independente do objeto para atuar com as ações interpessoais do papel que imita, mas comumente, ao iniciar o trabalho pedagógico com as crianças na educação infantil, elas ainda não demonstram esse desenvolvimento da brincadeira e tampouco observa-se essa orientação como intencionalidade pedagógica (MARCOLINO, 2013).

Para contribuir para que as crianças alcancem os estágios mais desenvolvidos da brincadeira é possível tirar objetos com o objetivo da criança o substituir apenas com o gesto e nesse sentido nos parece interessante a manutenção da hipótese trazida anteriormente: a retirada dos objetos deve ser feita com aqueles que são meios para a ação. Vamos a um exemplo para demonstrar: Quando uma criança brinca de trabalhador da oficina de conserto ele precisará ter algo para consertar e os meios para fazer o reparo, então a partir da situação problema que gera a necessidade de algo a ser consertado, as crianças terão que utilizar ferramentas para realizá-lo e, para isso, precisa se mobilizar para providenciá-las e isso pode ser com a substituição de objetos ou apenas com o movimento realizado para utilizar o objeto necessário. Como já pontuado, essa relação com os objetos tem relação com a transformação de motivos, do foco com os objetos a foco nos papéis e vai sendo desenvolvido na medida em que a criança brinca, ela está subordinada ao cerne nas relações interpessoais.

Como pontuamos anteriormente, a intervenção pedagógica no cenário (com a relação entre os objetos e espaço) é importante, mas sua relevância aparece quando começamos a compreender os critérios que orientam as escolhas feitas. A sistematização dos critérios apresentados ao longo deste texto são guiados pelos pressupostos do conteúdo da brincadeira de papéis sociais e pelo nível de desenvolvimento da brincadeira, sendo eles a construção de cenários flexíveis, que possam se transformar dependendo do tema que está sendo abordado, de forma disponibilizar diferentes objetos, isso não quer dizer que devemos mudar todos os dias o cenário, mas que ele deve ser alterado a depender do tema e conteúdos que podem promover o desenvolvimento da brincadeira, em outras palavras é sempre importante realizar a observação de forma criteriosa para avaliar a melhor forma de organizar o espaço e agir com os objetos.

Outro critério importante é sobre a escolha dos objetos que compõem esse cenário e nesse sentido é importante ter claro o que queremos exaltar na brincadeira: as relações interpessoais entre os papéis. **Os objetos devem garantir que a criança perceba seu significado e atue com ele, mas não o tendo como fim, mas como meio. A escolha dos objetos deve ser apoio para a brincadeira e não foco central e para isso os objetos com muitos detalhes, geralmente o mais próximo da realidade, chamam atenção maior para a operação com ele e não para a ação do personagem com o objeto.** É certo afirmar (MARCOLINO,2013) que os objetos mais próximos da reprodução do objeto real podem cumprir uma função importante em um dado momento do desenvolvimento da brincadeira de papéis, principalmente com o objetivo de a criança reconhecer aquele objeto e desejar atuar com ele. Mas é preciso que cada vez mais os objetos possam ser substituídos pelos seus significados e para isso precisamos utilizar como critério trabalhar ao máximo com seu significado e ao mínimo com sua reprodução física real, tendo em vista sempre o que é possível para a criança. **Os cenários devem, assim, ser organizados buscando afetar as crianças para determinados temas e conteúdos, de modo a trazer à tona as memórias ou os afetos generalizados que possibilitem e mobilizem o brincar da criança.**

O último critério abordado neste trabalho em relação ao cenário diz respeito ao uso dos significados dos objetos e sua substituição por outros objetos, quais objetos devem ser substituídos? Substituídos pelo quê? Nesse sentido, defendemos que a substituição deve ser dos objetos diretamente envolvidos nas ações de um papel, isto é, que a criança se confronte com a necessidade de buscar meios de realizar as ações que o papel escolhido por ela lhe propõe. Este critério é para quando a criança ainda utiliza um objeto para representar outro e quando utiliza apenas um gesto. Para responder a segunda pergunta de por quais objetos substituir, é importante levar em consideração que não é qualquer objeto que pode significar outro, um pedaço de pano não pode substituir uma ferramenta, pois não é possível reproduzir sua função, enquanto um graveto, por exemplo, pode. Ao retirar alguns objetos é preciso saber quais e fazê-lo a partir do critério apresentado acima, assim como o que colocar no lugar deve levar em consideração suas propriedades físicas e mais do que isso a forma de utilização.

A atuação docente com a brincadeira de papéis sociais implica uma intervenção integral, que possibilite diferentes formas de mediar o desenvolvimento da brincadeira tendo em vista uma relação cada vez mais autônoma da criança com a criação de uma situação imaginária que tematize como conteúdo as relações interpessoais entre os papéis. Assim, pensar a organização

do cenário da brincadeira dá-se concomitantemente à organização da **percepção dos conteúdos e temas** da brincadeira.

3. 3.2.2 OS TEMAS DAS BRINCADEIRAS: A AMPLIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS CONTEÚDOS ENTRE OS PAPÉIS

A intervenção pedagógica na brincadeira pode se dar de um modo imediatamente direto na ação do brincar das crianças (quando, por exemplo, o professor brinca junto e/ou questiona e propõe situações durante a brincadeira das crianças) ou imediatamente indireto na ação do brincar (por exemplo, quando o professor escolhe determinados objetos, tempos e espaços para brincar). Mas vale notar que **todas** essas ações direcionam o brincar das crianças, isto é, possuem efeitos que poderíamos chamar de diretos na relação que a criança estabelece com a brincadeira de papéis sociais.

Chamaremos de ação pedagógica indireta com o brincar àquelas ações docentes direcionadas à ampliação do conhecimento das crianças daquela atividade e dos papéis abordados no tema escolhido. Neste caso, o docente não atua diretamente no ato da brincadeira, mas atua diretamente com seus conteúdos, tendo a intenção de qualificar/desenvolver a relação da criança com a brincadeira de papéis sociais.

Considerando que as crianças, em nossa sociedade, tendem a reproduzir estereótipos nas brincadeiras se não têm a intervenção docente (MARCOLINO, 2013), porque se concentram no que é imediatamente visível e/ou acessível em relação à percepção do real, uma das direções da ação docente ao ensinar a brincadeira de papéis sociais na educação infantil está em ampliar as referências das crianças em relação aos temas para brincar e seus conteúdos. Mostrar outras maneiras possíveis de agir em relação a alguns papéis já bastante estigmatizados e, também, trazer novos papéis para a vida dessas crianças, são expressões dessa atuação docente. Em outras palavras, a intervenção indireta no ato de brincar permite que a criança amplie sua percepção e conhecimento dos conteúdos presentes nos diversos possíveis temas da sua brincadeira e, assim, constitui uma forma direta de atuar com os conteúdos da brincadeira de papéis sociais.

A ampliação de repertório também tem um papel muito importante no desenvolvimento de uma relação autônoma da criança com a criação de uma situação imaginária. As crianças para imaginar, isto é, para transformar uma situação em ação lúdica, precisam conhecê-la, colocando sua memória em movimento na brincadeira, (LEONTIEV, 2010). Precisamos

ensiná-las e apresentar o que ainda não conhecem, para assim terem a possibilidade de conhecer e criar (MARCOLINO, 2013; OLIVEIRA, 2020).

Dito que a ampliação do repertório é central para a brincadeira de papéis sociais e para o desenvolvimento da criança, podemos nos perguntar: Mas então o que ensinar? Poderia ser, por exemplo, em relação a um tema presente na vida das crianças e que costuma aparecer mais nas brincadeiras, de maneira a ampliar e romper com estereótipos na forma como os papéis aparecem na brincadeira. Como exemplo, podemos pensar a brincadeira de “família”. É possível, então, criar meios ou situações para que as crianças possam atentar mais às relações sociais presentes naquele tema, possibilitando que a ação não seja tão direcionada ao objeto e tarefas com eles, e evidenciando, tal como, a constituição de relações de respeito e cuidado entre os papéis. Além disso, a criança também pode ser apresentada a novos temas, que não estão presentes na vida cotidiana, mas fazem parte da produção humana, possibilitando maior conhecimento sobre a sociedade e as relações que se estabelecem nela. Portanto, é importante organizar o conteúdo de temas já conhecidos pelas crianças, se afastando de estereótipos, e apresentar novos temas, que as crianças não conhecem. Essas duas ações compõem a ampliação de referências para a atividade de brincar das crianças e permite colocar a brincadeira de papéis sociais como um conteúdo de ensino, no qual o professor é responsável. Os temas podem ser os mais diversos: clínica veterinária, teatro, oficina mecânica, restaurante dentre tantos outros, literalmente toda atividade realizada pelos adultos.

A apresentação de um novo tema exige a construção de situações de encantamento e conhecimento deste novo tema por parte das crianças. Mas ao escolher o tema da brincadeira é preciso pensar nos critérios desta escolha, sendo que o primeiro deles é ampliar o contato das crianças com diferentes experiências da vida adulta, incluindo aí um modo de relação interpessoal entre os papéis que pode não ser “comum” ou hegemônica, mas que pode vir a existir. Fernanda Brigatto (2018), por exemplo, realiza as intervenções pedagógicas na escola em que realizou a pesquisa de campo com a temática restaurante e, ao longo da intervenção, notou diferença no modo das crianças brincarem, na medida que conheciam sobre esse espaço, era possível uma brincadeira mais complexa.

As possibilidades são muitas e estão relacionadas ao fato da criança conhecer diferentes relações sociais. Para a prática intencional de ensino da brincadeira de papéis sociais a professora precisa avaliar e construir um planejamento para apresentar novas esferas sociais ainda não alcançadas pela criança, tendo como centralidade as relações sociais desenvolvidas

neste espaço, portanto é importante que o pensar a ação pedagógica se tenha sempre em mente como focalizar o conteúdo central desta brincadeira: as relações interpessoais entre os papéis.

Ampliar o leque de conhecimento sobre a ação humana é central, mas também é significativo atentar aos conteúdos trabalhados nesta ação humana e, neste sentido, podemos também trabalhar com os temas que já aparecem nas brincadeiras, mas avançando no conteúdo deste tema. Retomando a brincadeira de “família” é possível trabalhar as relações familiares e ampliar os seus conteúdos: para além da mãe e filha, pensar a relação de cuidado e as atividades conjuntas. Esse movimento é importante de ser feito também com os conteúdos ainda não conhecidos pela criança, algumas perguntas centrais para pensar o conteúdo desse tema são: Quais os papéis que aparecem nesse tema? Quais as ações destes papéis e quais as relações entre eles?

Essa intervenção indireta na ação de brincar pode acontecer via diversos procedimentos: roda de conversa, filmes, livros, obras de arte, fotografias, visitas de campo, entrevistas, músicas, roda de conversa. Estes procedimentos podem ser pensados no sentido da ampliação do repertório da criança, que é também possibilitar o acesso a diferentes expressões da cultura humana. Mas é importante ressaltar que não é suficiente para a intervenção indireta no ensino da brincadeira de papéis, em qualquer um destes procedimentos, aparecer o tema, pois é preciso que traga e organize elementos sobre o conteúdo das relações sociais. Nas diferentes formas de intervenção, ponderamos, temos que ter em mente como contribuir com o conteúdo da brincadeira de papéis e na intervenção indireta não é diferente. Cada tema escolhido pode suscitar uma série de questões, por exemplo, o tema “clínica veterinária” poderia ser um meio de trazer um estudo da área das ciências, mas para o objetivo do desenvolvimento da brincadeira de papéis escolhem-se diferentes estratégias e materiais que tragam como foco a reflexão sobre quais são os personagens em uma brincadeira de “clínica veterinária”, o que cada um faz, como fazem e porque fazem essas ações, sendo os conhecimentos científicos secundários neste momento. Este é um critério importante para pensarmos a ampliação de percepção dos conteúdos da brincadeira, quais são os conteúdos destes temas que serão focalizados tendo em vista o objetivo de ensinar a brincadeira de papéis sociais.

Notamos, então, que considerar em destaque o elemento “ampliação dos conteúdos e temas” da brincadeira expressa uma orientação pedagógica geral de trazer de forma direta e explícita a discussão/análise coletiva sobre as relações interpessoais entre os papéis sociais, incluindo sobre como esses conteúdos aparecem na atividade de brincar das crianças, tendo

como perspectiva **afetar** as crianças diante de tais relações (e não, simplesmente, “dar” informações sobre elas).

A roda de conversa, por exemplo, é aqui considerado um momento interessante para ser usado ao longo de todo o processo pedagógico com as crianças, para o trabalho com a brincadeira de papéis sociais pode ser usada para introduzir o tema e verificar o que as crianças conhecem sobre ele. E ao longo do desenvolvimento da brincadeira pode ser utilizada considerando que a

[...] dinâmica de realização da roda de conversa implica a comunicação da criança com o adulto, em um processo dialógico que estabelece vínculos entre o conteúdo das conversas e as impressões e percepções da criança acerca do conteúdo dos jogos (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

No início do contato das crianças com os conteúdos de um determinado tema, é imprescindível pensar nas perguntas que poderão guiar o olhar das crianças para *perceber* tais relações. Como exemplo, podemos considerar algumas perguntas, sobre o tema “clínica veterinária”: “O que se faz em uma clínica veterinária?”, “Quem trabalha na clínica veterinária?” e, direcionando para a função social e organização deste espaço e apontando para os sujeitos como constituidores deles, pode-se ampliar as perguntas, por exemplo “Quem trabalha ali além do veterinário?”, tornando visíveis relações que podem ser ocultadas, a exemplo dos trabalhos invisibilizados. A professora pode trazer, neste momento, algumas imagens e materiais relacionados a este espaço, como um primeiro momento de ampliação de repertório, no sentido de mostrar quem está naquele espaço e o faz, mas também que permitam construir um encantamento das crianças.

Trazer diferentes referências para as crianças, como a roda de conversa que também pode ser usada em outros momentos, com objetos e ferramentas culturais que permitam o acesso ao conteúdo do tema, através de obras de arte, filmes, livros, músicas, peças de teatro, programas de televisão são meios para trabalhar com a ampliação dos conteúdos presentes em temas para as brincadeiras de papéis sociais. Os conteúdos culturais apresentados para as crianças são importantes pois dizem respeito a ampliação do repertório da criança, sendo de extrema relevância não apenas para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, mas como uma das funções sociais da escola de educação infantil. Oliveira (2020, p. 84) afirma “Assim, ampliar as experiências infantis para além de suas experiências do dia a dia possibilita que as crianças inventem e reinventem suas brincadeiras com novos temas”, portanto é

interessante trazer materiais e conteúdos diferentes dos já conhecidos por elas, em outras palavras, apresentar novos objetos da cultura humana.

A literatura cumpre uma série de papéis na formação das crianças, ao pensá-la para o ensino da brincadeira de papéis sociais, Marcolino (2013, p. 147) diz

[...] a literatura infantil atua como objeto cultural que apresenta formas de relacionamento social entre as pessoas, configurando-se como uma importante mediação da atividade guia infantil, apresentando uma realidade da qual a criança faz parte, mas ainda não a conhece.

Nesse sentido, é preciso critérios na escolha do livro ao pensar seu conteúdo e forma. Não são todos os que têm como foco o relacionamento social entre as pessoas, sendo este o conteúdo da brincadeira de papéis sociais, e, pressupõe-se, nem todos contribuem para desencadear atividades desta natureza. É claro, que os livros na escola de educação infantil não devem ser utilizados apenas para o desenvolvimento da brincadeira, mas ao pensar orientações e critérios para o ensino desta atividade é preciso termos em perspectiva se o conteúdo do livro e a forma que ele é apresentado possibilitam desencadear e/ou aprofundar a percepção por parte das crianças de conhecimento das relações sociais constituídas nos diversos temas.

As crianças nesta idade, compreende-se com base na literatura analisada, ainda não dominam a leitura e escrita, de modo que o professor, poderá organizar as situações de mediação da leitura para as crianças orientado pelos *conteúdos* que busca destacar. A interpretação do livro e o foco de atenção no conteúdo do livro é mediado pela professora no sentido de garantir o olhar para as relações e papéis sociais que aparecem na história, isso porque as crianças só irão agir com o conteúdo do livro se sentirem essa necessidade e com o que as marcou nela como “afeto generalizado” (VIGOTSKI, 2008). Assim como transforma o conteúdo de sua experiência direta em brincadeira, a criança também pode transformar o conteúdo da literatura em brincadeira, tendo como diferencial “[...] que, nesse caso, a criança conhece relações sociais utilizando processos imaginativos despertados pela leitura [...]” (MARCOLINO, 2013, p. 148).

Outro recurso pedagógico possível de utilização são as saídas a campo, de forma a atuar como estratégia central e intervenção indireta para o desenvolvimento da brincadeira, pois são meios para as crianças perceberem e conhecerem a realidade que potencialmente será reconstituída como brincadeira (MARCOLINO, 2013). Assim como quaisquer procedimentos presentes nas intervenções indiretas, é considerável ter em mente que o nosso objetivo e o foco que iremos colocar para as crianças, deste modo a pergunta inicial seria: em que momento essas visitas se constituem como potenciais para o trabalho com a brincadeira de papéis sociais? As crianças vão ter acesso às relações constituídas nesse espaço em uma visita? Como nos

preparamos para essa visita? Seria possível, antes da visita, conversar com os trabalhadores do local para contar um pouco sobre a atividade deles? Em síntese, estamos trabalhando o conteúdo das ações e relações humanas com as crianças e as possibilidades são múltiplas, mas nesses espaços o foco pode ser em tantas outras coisas que é preciso pensar a melhor estratégia para nosso objetivo.

Marcolino (2013), por exemplo, realizou uma visita de campo em sua pesquisa que tinha o tema “restaurante” como tema do brincar das crianças. Na visita, na qual o gerente mostrava para as crianças os trabalhadores e explicava suas funções, a autora observou que “a visita não possibilitou que as crianças conhecessem mais profundamente as ações e relações dos papéis. Foi possível apenas enfatizar alguns papéis, mas não o seu conteúdo.” (MARCOLINO, 2013, p. 144). Antes da brincadeira, e em roda de conversa, a pesquisadora retoma os papéis que conheceram, ela tem a hipótese de que esse movimento foi importante para relembrar coletivamente os papéis e identificar as crianças que não lembravam, ou ainda não tinham entendido a ação.

Assim, parece ser importante na visita de campo atentar como as relações sociais se apresentam para a criança, a entrevista e a conversa são relevantes, mas a observação daquele local em funcionamento permitiria uma proximidade maior do conhecimento da realidade e ação dos papéis sociais, como meio de **afetar** a criança para o brincar de restaurante. Portanto, na visita é valoroso primeiro esclarecer as ações que esses papéis realizam; e, em segundo lugar, é preciso que a professora chame atenção para essas ações e a função destes papéis durante a visita e que retome posteriormente (OLIVEIRA, 2020).

Os recursos midiáticos também podem ser interessantes para apresentar as ações que determinados papéis realizam, mas devem ser escolhidos com critérios e não usados como única forma de ampliação de repertório, sendo importante realizar um debate em torno do conteúdo, mediando a relação da criança com o que não está acessível para ela em seu mundo imediato.

Este elemento pedagógico - temas e conteúdos dos temas - tem como objetivo central explicitar o conteúdo da brincadeira de papéis sociais, nos mais diversos temas, como um conteúdo de ensino, contribuindo para intencionalmente ampliar a percepção deste tema pelas crianças, já que elas precisam primeiro conhecer diferentes temas para poder, então, reconstruí-los como brincar. Nesse sentido, precisamos apresentá-los e para isso é necessário pensar sobre o que e como apresentá-los, pois eles devem ser pensados no sentido de ampliar o que a criança

conhece e tem acesso direto, possibilitando a ampliação de conhecimento sobre a cultura humana.

Como dito anteriormente, para além da escolha do tema, independente de qual seja ele, ter uma ação criteriosa ao apresentar os conteúdos. Como possibilitamos às crianças a conhecer as relações entre os papéis para além do imediato? Para isso, considera-se necessário que nas diferentes ações pedagógicas, levemos em consideração o funcionamento da nossa sociedade, reconhecendo a existência de relações de violência e apagamento e a complexidade existente entre elas, para, então, buscar meios de problematizá-las com as crianças. Parece relevante, como direção pedagógica do ensinar a brincar, a ponderação de que as relações sociais hegemonicamente existentes, não sejam as únicas referências para as crianças organizarem sua atividade de brincar. Um dos critérios, portanto, é apresentar relações e papéis julgados secundarizados, os que não são visíveis imediatamente, esta é uma forma de em um trabalho amplo garantir a não estereotipia na brincadeira e um enfrentamento aos preconceitos basilares em nossa sociedade.

Ao agir com o conteúdo da brincadeira é central que o professor identifique qual papel ou relação terá enfoque e isto porque a ampliação de repertório pode ser algo amplo e guiar diferentes interesses, mas ao ter como foco o conteúdo do tema o professor conseguirá guiar as crianças, por meio da apresentação do conteúdo que está sendo trabalhado, é preciso criar situações que possibilitem os afetos generalizados em torno do conteúdo.

O pressuposto sobre o nível de desenvolvimento da brincadeira também precisa ser considerado ao pensar sobre a escolha e apresentação do tema e conteúdo, dependendo do período do desenvolvimento faz mais sentido ampliar os debates em torno das relações interpessoais, ou sobre determinados papéis, ou até fazer a escolha de quais deles irão aparecer às crianças naquele momento. Esta opção embasa-se na possibilidade de desenvolvimento da brincadeira, que pode ser realizada de modo cada vez mais coletivo e com ações encadeadas entre si.

Como pontuamos anteriormente no elemento “cenário” a ação integral é primordial para os elementos apresentados neste trabalho. Assim como apenas um ambiente e objetos não são suficientes para desenvolver a brincadeira, a ampliação da percepção dos conteúdos e temas de forma “indireta” ao ato de brincar também não é suficiente em si: sendo relevante pensar sobre como colocar a brincadeira em movimento a partir destes novos conhecimentos que a criança

está tendo acesso, para assim transformá-lo nas ações de brincar. Para isso, pode ser necessário que o professor atue quando a brincadeira esteja ocorrendo.

4. 3.2.3 PROPOSIÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMA DIRETAS NA AÇÃO DE BRINCAR

A intervenção direta na ação de brincar das crianças é o tipo de ação docente fonte de maiores críticas por algumas perspectivas educacionais (MARCOLINO, 2013), discurso com forte presença na escola, como se quaisquer formas de atuação direta no brincar fossem “prejudiciais” para a criança. A partir dos fundamentos teóricos discutidos neste trabalho podemos afirmar que a intervenção direta na brincadeira é essencial para o desenvolvimento de uma relação autônoma e maximamente desenvolvida da criança com a brincadeira de papéis sociais, o que buscaremos argumentar e sustentar neste item. É importante frisar que a não atuação direta na brincadeira também produz interferências no brincar da criança.

Notemos, então, que o debate sobre a intervenção direta do adulto no brincar da criança carrega uma discussão mais ampla sobre o papel da intervenção do adulto em geral, nas diferentes atividades com as quais a criança toma parte na educação infantil. O professor **lê histórias junto com as crianças, desenha e modela junto com as crianças, alimenta-se junto com as crianças**. Nessas atividades, em que há “intervenções diretas do adulto” não costumamos “imaginar” que o adulto vá “acabar” com a atividade de leitura, de pintura e de alimentação, mas, justamente, que fornecerá **referências** sobre como as crianças podem se engajar mais com os conteúdos próprios de tais atividades. Contudo, quando passamos para a atividade de brincar essa “mesma” intervenção direta, aparece, a priori, como algo não desejável e que “destruirá” o brincar da criança. Evidentemente, **não é qualquer forma de intervenção direta** que propiciará as melhores condições para o engajamento da criança com o conteúdo da **leitura, do desenho, da alimentação ou da brincadeira de papéis sociais**, mas poderíamos considerar que o princípio geral de que as crianças se apropriam das atividades humanas em colaboração com os adultos é igualmente válida para o brincar. Pensar esse conteúdo e forma da atuação direta com a brincadeira de papéis sociais será o foco deste item.

O conteúdo da brincadeira de papéis sociais tem inerente a si normas e valores sociais, ter isso consciente na ação docente é central para a atuação na brincadeira a fim de orientar de forma intencional quais os valores que estão sendo apresentadas para as crianças e buscar

construir relações que questionem a exploração e violência, pautando o respeito e comunhão (MARCOLINO, 2013). Pensar este conteúdo é central tendo em vista que vivemos em uma sociedade estruturada na opressão e que hegemonicamente as relações se constroem atravessadas pelo preconceito, exploração e violência. A não atuação pedagógica frente a algumas situações favorece a manutenção destas relações. Se o conteúdo e tema da brincadeira de papéis sociais não for trabalhado com intencionalidade e sistematicidade as crianças tendem a reproduzir ações estereotipadas entre os papéis (MARCOLINO, 2013), cabe a nós, professores, mostrar e agir com elas no brincar para além do conhecimento cotidiano, mostrando diferentes formas de ser e estar no mundo, rompendo com uma suposta naturalidade que nos são impostas desde o nascimento.

Podemos dizer que a ação direta no brincar da criança refere-se a uma intervenção que ocorre concomitantemente ao ato de brincar, podendo se dar por meio do brincar junto (o professor efetivamente assumindo um papel na brincadeira) ou sugerindo problemáticas e temáticas para o brincar (através de questões orientadoras ou a construção de situações problema). Essas formas de atuar diretamente no brincar estão, pedagogicamente, orientadas pela busca de ampliar as referências das crianças e percepções sobre os **conteúdos** não imediatamente visíveis das relações entre os papéis, bem como construir espaços para surgir outras formas de sociabilidade entre os papéis sociais de um tema, não necessariamente reproduzindo formas existentes em nossa sociedade.

Como em todos os outros elementos pedagógicos aqui destacados, considera-se não ser procedente ver apenas a intervenção direta como única ação docente, ela faz parte de um **planejamento sistemático com a brincadeira de papéis sociais, que leve em consideração as relações entre os elementos e critérios pedagógicos que buscamos discutir**. Com isto cristalizado, podemos refletir sobre como os critérios aparecem nesse elemento pedagógico. Ao pensar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais precisamos atuar em/com seu conteúdo, nesse sentido é preciso ter sempre como intencionalidade o desenvolvimento deste conteúdo: as relações sociais/interpessoais que os papéis, em uma dada atividade, estabelecem entre si.

A intervenção direta, que acontece no momento da brincadeira das crianças, não quer dizer que a atuação do professor seja espontânea, é importante planejar essa atuação na brincadeira, tendo em vista o desenvolvimento dela, de modo a possibilitar à criança uma consciência cada vez maior das relações sociais. Essa noção de preparação do professor para a

ação na brincadeira é possível de ser constituída ao longo da observação de todo o processo do ensino da brincadeira de papéis sociais e a observação da apropriação da criança destes conteúdos. Ao saber das relações estereotipadas do conteúdo de um determinado tema o professor pode se planejar para confrontá-lo, apresentar problematizações e problemáticas, proporcionando novos modelos/referências para as crianças, mas como fazer isso na intervenção direta?

A atuação da professora na brincadeira pode ser no brincar junto, assumindo um determinado papel. Planejar a ação e estar atenta sobre qual(is) papel(is) assumir e, mais do que isso, identificar quais as ações importantes de serem demarcadas e expostas para a criança tendo como objetivo a ampliação da percepção das relações sociais. Nesse sentido, uma pergunta pode ser apresentada: Qual(is) relação(es) precisa(m) ser demarcada(s)? A professora ao brincar junto serve como referência de conduta à criança, auxiliando no maior desenvolvimento da brincadeira, inclusive por possibilitar que as crianças conheçam, na ação, mais sobre o papel (possibilidades sobre “como fazer”, “o que fazer” e “por que fazer”). É, assim, um **outro modo de ampliar as referências ou percepções da criança sobre a realidade que está sendo tematizada como brincadeira**. A escolha de qual papel assumir é central, mas como assumi-lo faz toda a diferença, pois faz parte da escolha sobre a apresentação do conteúdo deste papel, Marcolino (2013, p.171) afirma que “O cuidado está em demonstrar aquilo que mais representa o sentido do papel e não se prender a detalhes supérfluos, além do que essas ações e relações devem ser interessantes aos olhos das crianças.”. A partir desta afirmação é possível compreender que ao atuar com um papel frente à criança é preciso ter critério sobre como fazê-lo, fazer escolhas e essa escolha não se limita a imitar gestos, ou trejeitos e sim o conteúdo central daquele papel e como se relaciona com os outros.

Ao assumir um papel, a professora pode criar situações-problema, mobilizando assim novas circunstâncias e movendo a necessidade de outras soluções, exigindo que as crianças ajam com aquele papel de diferentes formas, atentando para outras ações e relações do papel, tanto com o objeto quanto com os outros. A nova situação pode focalizar relações distintas com o espaço e com o outro e ao pensá-las terá uma ação docente capaz de contribuir para o avanço no desenvolvimento da brincadeira.

A situação-problema como forma de inserção de novas relações no brincar, demanda que as crianças conheçam o tema e o conteúdo, desta forma a ação docente de organização do

ensino envolve identificar os conteúdos a serem mais trabalhados, se atentar para a possibilidade de mudança de cenário e objetos, construindo uma ação pedagógica integral.

Outra possibilidade de intervenção na brincadeira são os questionamentos, perguntas que podem direcionar a atenção das crianças para determinadas relações, complexificar ações e garantir uma maior atenção a detalhes destas relações. Estes questionamentos, assim como o brincar junto, devem levar em consideração o desenvolvimento da turma e deve ter como objetivo impulsionar a criança para o desenvolvimento de relações coletivas no brincar e a criação de situações imaginárias com ações progressivamente mais encadeadas entre si, ou seja, devem mobilizar uma ação coletiva, uma mudança substancial no todo da brincadeira, colocando o diálogo e ações entre as crianças e seus papéis.

Em todos os elementos pedagógicos, pensar o nível de desenvolvimento da brincadeira é importante para organizar as ações docentes, levando em conta os motivos e possibilidades de ação da criança. Como apresentado no capítulo anterior, a brincadeira tem diferentes estágios, seu conteúdo principal vai se transformando com o motivo e a ação da brincadeira pode ser cada vez mais complexa. Nossa intervenção pode ser além do que as crianças conseguem captar, ao depender de porquê e como brinca, a ação docente também pode não mobilizar e a criança manter brincando igual ou retomar estágios anteriores da brincadeira e isto porque o processo de desenvolvimento da brincadeira não é linear, em outras palavras este critério é importante para que a gente possibilite a mobilização da brincadeira da criança.

Em relação a pensar o desenvolvimento da criança para a ação do professor na brincadeira, Marcolino (2013) apresenta uma ata da pesquisa empírica na qual propõe uma situação de brincar de forma sintetizada (sem objetos) e as crianças não entendem, não atuam com a professora. Posteriormente, ela realiza a ação com os objetos e, então, as crianças brincam, a ação com objetos evidenciou ter sentido para as crianças, enquanto a ação sintetizada não. Se realizamos uma ação que não está na brincadeira, que a criança não tem condições de compreender, ela não irá captar e não a auxiliará avançar e se apropriar do conteúdo da brincadeira.

Nesse sentido, quando a professora brinca junto é coerente ter em vista como agir para alcançar determinado objetivo, é preciso saber em cada uma das ações pedagógicas o que dar enfoque e para isso é necessário levar em consideração o conteúdo e desenvolvimento da brincadeira, para que, desta forma, aquela ação faça sentido para a criança. A primeira escolha do docente é sobre em qual momento e qual forma deve atuar junto às crianças, ou, então, fazer

apontamentos/ questionamentos estando fora da brincadeira. É certo que ambas as ações podem ser feitas, mas elas são distintas. A principal diferença reside no fato de que ao atuar junto à professora oferece mais uma referência de ação e a depender de como as crianças se apropriaram daquele conteúdo ou de determinadas relações, esta atuação pode ser necessária. Um exemplo está presente na tese de Marcolino (2013) quando opta por ser a secretária em uma brincadeira de “tema”, depois de visualizar que as crianças estavam apenas realizando movimentos repetitivos e não atuando com aquele papel. Além disso, ao atuar, a professora tem a possibilidade de gerar diferentes situações, conflitos, saber o que e como agir deve estar direcionado a possibilidade de lidar com o conteúdo central de cada papel, ou com a necessidade de agir com outros objetos de representação.

As perguntas e apontamentos podem ser no sentido de apontar questões centrais e serem substancialmente alteradas naquela brincadeira, tornando-a mais rica e permitindo uma ação criadora mais autônoma das crianças em relação às situações imaginárias. Questionamos aqui a validade em apontar para ações superficiais, como na brincadeira de restaurante, não cabe a professora agir no sentido de pontuar, por exemplo, uma forma diferente de andar, mas sim sobre o conteúdo deste papel e das relações constituídas neste determinado ambiente, portanto no caso do restaurante, a organização do espaço e delimitação das funções: garçom, cozinheiro, faxineira, caixa, cliente e como cada um destes papéis age e se relaciona com o outro, delimitar as funções, fazer lembretes e mediar os conflitos. Logo, a ação pode ocorrer no sentido de visibilizar o conteúdo social geral dos papéis e não definir especificamente o que cada um deve fazer e como.

Ao longo deste capítulo buscamos retomar que a brincadeira de papéis, não é linear e tem diferentes períodos que são determinados pelo motivo do brincar pela criança, em um primeiro momento os objetos aparecem em sua relação com a necessidade de apropriação do seu uso social, tendo, assim, uma centralidade maior na realização de uma brincadeira. No decorrer da transformação das necessidades e motivos da atividade da criança, estas podem ter como foco a necessidade de dominar as relações sociais. Para pensar a atuação docente com a brincadeira de papéis sociais, em todos os elementos pedagógicos, é preciso avaliar qual o período do desenvolvimento da brincadeira que a criança está e mais do que isso, qual é a possibilidade próxima de desenvolvimento da brincadeira. O outro pressuposto central que perpassa toda atuação docente é em relação ao conteúdo da brincadeira, construir uma atuação docente que tenha como foco a ampliação da consciência sobre as relações sociais,

apresentando para as crianças novos temas, conteúdos e posições éticas no mundo e com os outros.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A ATUAÇÃO DOCENTE

Esta pesquisa se iniciou com perguntas gestadas principalmente através de um contato mais próximo ao “chão da escola”, o que evidenciou “polêmicas” cujas respostas mais comuns não nos satisfaziam, a principal destas polêmicas era: “A intervenção da professora atrapalha na brincadeira da criança?”. Ao longo da pesquisa o conhecimento sobre a temática foi sendo ampliado e novas perguntas foram sendo formuladas. A brincadeira é um assunto muito presente nas escolas de educação infantil e no curso de Pedagogia, mesmo assim a prática carecia de elementos para reflexão. Percebemos que muito disto diz respeito à naturalização de uma perspectiva hegemônica que não compreende que a brincadeira tem natureza social. Ao compreender a natureza social desta atividade humana, não apenas como um discurso, mas como uma ferramenta que efetivamente transforma o que “vemos” dessa ação da criança no mundo, a atuação docente pode ser alterada, pois gera-se a necessidade de pensar ou propor o que significa ensinar a brincar, bem como compreender que os professores passam a ter um papel ativo e criador neste processo.

A discussão sobre o ensino da brincadeira é atravessada por uma compreensão geral que frequentemente associa o ato de ensinar a uma ação de “comando”, autoritária e verbalista por parte do professor. Como nos posicionamos neste trabalho, ensinar significa organizar intencionalmente o acesso a conteúdos e conhecimentos construídos ao longo da história humana, de forma que a criança se aproprie da cultura humana, produzindo assim a expressão da condição humana para si. O ensino da brincadeira se dá por meio da organização e ampliação de repertório, conteúdos e instrumentos para o próprio brincar da criança, o que não se dá de qualquer jeito e nesse sentido que precisamos pensar a organização do ensino da brincadeira.

Ao realizar este trabalho nos deparamos com o motivo e a complexidade da brincadeira de papéis sociais, compreendendo-a como parte de um processo do desenvolvimento humano que não é linear e, portanto, tem diferentes expressões, percebi que é necessária a afirmação da importância da intervenção docente na brincadeira, mas também percebi que ela não é suficiente. Para além do debate sobre ensinar ou não a brincadeira, precisamos encarar a discussão e explicação sobre **como ensiná-la**. Portanto, não é suficiente definir verbalmente

uma resposta: se é ensino ou não; se é brincadeira de papéis sociais ou não, precisamos olhar atentamente para as características desta brincadeira e para nossas posições sobre educação e desenvolvimento humano, para sistematizarmos orientações sobre o ato de ensinar a brincadeira de papéis sociais. Nesse sentido, a análise teórica sobre como a criança brinca, qual o motivo de sua atividade, é central para pensar como podemos agir enquanto professoras.

A forma com que a criança brinca e se relaciona com os elementos centrais da brincadeira (substituição de objetos, criação de situação imaginária e voluntariedade), nos mostra as diferentes relações que a criança pode estabelecer com a brincadeira, o que permite sistematizar orientações gerais para a intervenção docente, consciente e criteriosa, na brincadeira de papéis sociais. Nosso objetivo, como professoras, é criar condições que permitam às crianças desenvolver a brincadeira de papéis sociais, impulsionando aquilo que ela ainda não realiza sozinha, mas está próximo disto. Isto seria, para nós, **ter a brincadeira de papéis sociais efetivamente como um conteúdo de ensino**: nossas ações estão orientadas a contribuir para que a criança estabeleça uma relação cada vez mais direta e consciente com o brincar de papéis sociais.

Em outras palavras, que a ação docente contribua para que a criança possa brincar de forma cada vez mais complexa, ampliando a precisão de conhecer mais sobre o mundo adulto e, nesse processo, ir desenvolvendo novas necessidades, como a de conhecer o que se conhece do mundo, um motivo que pode começar a surgir na educação infantil, mas que busca ser intencionalmente desenvolvido no ensino fundamental, por meio da “atividade de estudo” (ELKONIN, 2019; LAZARETTI, 2016).

Conhecer as características e os motivos da brincadeira de papéis sociais constitui, portanto, um primeiro fundamento para que atuemos de diferentes formas com a brincadeira, orientando a busca de estratégias para desenvolvê-la, contribuindo para uma relação cada vez mais autônoma da criança com o brincar. Para a brincadeira de papéis sociais se desenvolver a criança também precisa conhecer o mundo adulto, pois esse é seu conteúdo central. A criança, contudo, não pode ampliar seu conhecimento do mundo se este não for apresentado a ela, se não tiver a possibilidade de estar direta ou indiretamente em diferentes lugares, tendo acesso a diferentes produções das relações humanas. Sendo assim, pensar e organizar intencionalmente essa ampliação dos conhecimentos e experiências humanas para as crianças que estão na educação infantil constitui uma orientação pedagógica geral quando afirmarmos que se ensina na educação infantil.

Algumas considerações importantes deste trabalho são, portanto, sobre a defesa do ensino na educação Infantil e, particularmente, do ensino da brincadeira de papéis sociais, temática ainda em movimento de estudo na área. Não foi nossa pretensão esgotar o debate e ou trazer respostas prontas, mas buscar consolidar sínteses e diálogos, de forma a contribuir com o problema da organização do ensino da brincadeira de papéis sociais. Mas além disso apontou para a necessidade de pensar como ensinar esse tipo específico de atividade, discutindo três principais elementos/vias para a atuação do professor, que não são isoladas, mas se complementam, e expressam formas de atuação com as diferentes características da brincadeira: **cenários para brincar, temas da brincadeira e situações problema diretas na ação de brincar**. É importante ressaltar que ao longo da pesquisa o obstáculo mais importante foi encontrar análises e desenvolver critérios em relação a situações-problema diretas na ação de brincar. Tomando como hipótese que isso se dá devido à perspectiva amplamente disseminada que aborda a atuação do adulto na brincadeira como uma invasão e prejudicial, neste sentido é importante apontar para a necessidade de pesquisas que construam os critérios para essa atuação, de forma a qualificar o ensino da brincadeira.

A atuação docente com esses três elementos dá-se a partir de critérios, afinal de contas não é qualquer ação com objetos, ou com a ampliação do repertório, ou brincando junto que irá desenvolver a brincadeira na direção discutida neste trabalho. Para desenvolver e ensinar a brincadeira argumentamos, neste trabalho, que é preciso levar em consideração dois princípios pedagógicos gerais. O primeiro princípio refere-se ao processo de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais e o motivo que orienta a criança a brincar, ou seja, conhecer como a criança brinca, por que o faz e mais do que isso as relações que ela pode vir a ter com a brincadeira. É a partir destes conhecimentos que podemos pensar como organizar os cenários para brincar, os temas da brincadeira e situações problema diretas na ação de brincar, decidindo quais relações focalizar. É importante ter em vista que a brincadeira não é fixa e nem linear, portanto, a atuação da professora pode estar em movimento, junto com o movimento de desenvolvimento da criança ao brincar.

O segundo princípio refere-se ao conteúdo da brincadeira, que são as relações sociais. Dependendo de como pensamos os objetos e espaços para brincar, tendo em vista o desenvolvimento da relação da criança com o brincar de papéis sociais, o foco pode ficar apenas no objeto sensorial, o que suscitaria na criança mais o desejo de “mexer” no material disponibilizado do que atuar com ele “protagonizadamente”. Ou ao pensar a ampliação de

repertório podemos focar em conteúdos que não as relações sociais entre os papéis de uma determinada atividade, o que acaba invariavelmente transformando a brincadeira de papéis sociais em um meio ou recurso e não em um conteúdo de ensino. E o mesmo ao pensar a intervenção direta no ato de brincar. Esses dois pressupostos estão presentes e permeiam a reflexão pedagógica com a brincadeira de papéis sociais com os três elementos que foram destacados neste trabalho. Assim, para conseguirmos atuar com esses elementos, para realizar uma atividade criadora de docência, é preciso ter apropriação da teoria sobre a brincadeira, conhecendo as relações internas específicas dessa atividade.

Buscamos ao longo do trabalho nos aproximar de critérios orientadores, em cada um dos elementos apresentados, para promover a brincadeira de papéis sociais. Ao pensar nos elementos apontados anteriormente marcamos como significativa a ação docente não isolada, ou direcionada apenas para um dos elementos. Cada um deles contribui de diferentes formas para o desenvolvimento da brincadeira e ao serem trabalhados em conjunto podem potencializar a complexificação do brincar, possibilitando uma ação docente direcionada a organizar os diferentes aspectos a partir dos quais a brincadeira de papéis sociais se realiza.

Em relação ao **cenário**, indicamos a premência em pensá-lo em conjunto com os outros elementos, de forma a construir uma prática docente de ensino da brincadeira que não tenha como fim a organização do espaço, que pode ficar isolado pedagogicamente e também fisicamente. Como um dos critérios, destacamos a flexibilidade no cenário e isto significa garantir uma possibilidade de mudança nos objetos e na disposição do ambiente tendo em vista os pressupostos apontados anteriormente, o que não quer dizer uma mudança cotidiana, mas sim a depender do tema/conteúdo e desenvolvimento da brincadeira. Em relação à construção do cenário, é importante retomar que sua função é impulsionar a brincadeira. Sendo assim, o objeto não deve ser o fim da atividade da criança, mas o meio para brincar e, assim, outro critério na escolha de objetos é possibilitar que a criança o reconheça e atue com ele de forma a interagir cada vez mais com seu significado e o mínimo com sua reprodução física real. O último critério por nós destacado é que ao preparar o cenário a professora, ao intencionalmente escolher outro objeto para ter um significado diverso, o faça com os que são meios para ação na brincadeira, pois desta forma a criança terá a necessidade de agir com ele. Ao propor a substituição, é interessante considerar sua função na brincadeira e características físicas, para que possa reproduzir o significado do objeto real.

Ao pensar os **temas das brincadeiras e a ampliação da percepção dos conteúdos entre os papéis**, apontamos a necessidade de conhecer os conteúdos para além do imediato, portanto ponderar o funcionamento da nossa sociedade e a constituição das relações, apresentando para as crianças outras formas de se relacionar que sejam diferentes das consolidadas hegemonicamente.

Para enfrentar a estereotipia na brincadeira, o primeiro critério é apresentar relações e papéis considerados secundários, mas que, do ponto de vista da efetivação dos objetivos da atividade são igualmente centrais, demonstrando sua necessidade para a estruturação da sociedade. Para que a criança brinque com determinado conteúdo ou tema, por meio da apresentação deste é preciso criar situações ricas de conteúdos que permitam à criança reconstituí-los como afetos generalizados e as formas de fazê-lo são diversas, mas é preciso ter como foco o conteúdo que se quer ensinar e esta escolha é guiada pelo nível de desenvolvimento da brincadeira.

Ao sistematizar as **proposições de situações problema diretas na ação de brincar**, destacamos a dificuldade de debater este elemento nas escolas por ser um enfrentamento bastante direto com as perspectivas naturalizantes da brincadeira. Destacamos duas principais possibilidades de construção da situação-problema, a primeira é atuar na brincadeira como um dos papéis e a outra fazer questionamentos à determinadas situações protagonizadas pelas crianças. Ambas são importantes, mas a diferença reside no fato de que a primeira oferece mais uma referência daquele papel, portanto podendo ser usada ao perceber uma dificuldade de desenvolvimento do papel na brincadeira, ou também para criar situações que levem as crianças a lidar com situações novas, tendo que mobilizar novas relações e até substituição de objetos. Em ambas as intervenções os critérios devem ser direcionados à escolha do que enfatizar naquela brincadeira: as relações sociais que aparecem de forma diversa ao longo do desenvolvimento da atividade de brincar.

As autoras Oliveira (2020) e Marcolino (2013) apontam como a brincadeira é deixada “de canto” na educação infantil, como é vista como uma atividade sem necessidade de intervenção e como as crianças, inversamente do que se costuma declarar, pouco brincam de papéis sociais e, quando brincam, os temas são parecidos, as ações pouco desenvolvidas e, por vezes, estereotipadas. A brincadeira é uma possibilidade histórica, para se realizar ela precisa ser desenvolvida, por isso é atividade principal no período pré-escolar (LEONTIEV, 2009), mas o é em potência. A criança vive em um mundo social e provavelmente irá brincar, mas não

necessariamente ou espontaneamente das formas mais desenvolvidas que a brincadeira de papéis sociais possibilita. E se a criança não brinca da forma mais desenvolvida (coletivamente, com ações encadeada, reconstituindo o conjunto de relações sociais entre os papéis e não apenas os conteúdos imediatos), pode-se inferir que esse brincar não permitirá o máximo desenvolvimento das capacidades e imaginação, voluntariedade e generalização.

Este trabalho buscou apresentar algumas relações entre a formulação de desenvolvimento humano na teoria Histórico-Cultural e o processo de organização do ensino, analisando a especificidade do conteúdo e da forma da brincadeira de papéis sociais. Após este primeiro momento, por meio do diálogo com pesquisas contemporâneas, visamos sistematizar elementos e critérios pedagógicos para a organização do ensino da brincadeira de papéis, com o objetivo de construir possibilidades objetivas para o seu ensino. Avaliamos que os critérios construídos ao longo do terceiro capítulo precisa ser mais desenvolvidos, principalmente no que diz respeito à intervenção direta no ato de brincar. Por mais que tenhamos mais trabalhos sobre a temática na perspectiva, o debate nas escolas segue cheio de preconceitos e, assim é importante reunir, coletivamente, cada vez mais estratégias para gerar o debate e apresentar a perspectiva Histórico- Cultural nas escolas brasileiras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica; Araraquara, 2018.

CAMPOS, Daise Ondina de; **Brincadeira e linguagem na educação infantil**: Uma relação aprendida a partir do fazer pedagógico do professor. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde passa a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, nov. 1999.

CORRÊA, Marta de Castro Alves; **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil**: contribuições didáticas. 2018.

COUTO, Nara Soares; **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis**: alunos na escola, crianças na vida; 2018

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Pandemia!** Janela de oportunidade para o capital educador. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>.. Acesso em: 26 nov. 2021.

GODOY, Graziela. **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2019

Kuenzer, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Em **XI Reunião Científica da Anped Sul**. Curitiba, Paraná, Brasil.2016.

LAZARETTI, Luciana Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Ligia Marcia. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora centauro. 2004

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%0e%20a%20cultura.pdf>>

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.

MARX, Karl, **O capital- Livro 1**. São Paulo, Boitempo, 2017.

NUNES, Rodrigo. **A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora**. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2019.

OLIVEIRA, Isabela. **O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**. Universidade Estadual Paulista, Marília 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA, Silvio; **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**;2018

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. Terracota: São Paulo, 2017.

Silva, Mariana Cristina da; **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**; 2019.

SITTA, Kellen Fabiana; **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**;2008.

TRINDADE, Larissa Aparecida; **A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar**; 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, São Paulo, p. 23-36, jul. 2008.

VIGOTSKI, L.S **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2010.

