



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

Kely Cristina Brito Chaves

A brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na infância

Florianópolis

2023

Kely Cristina Brito Chaves

A brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na infância

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.(a) Dr(a) Carolina Picchetti Nascimento.

Florianópolis

2023

Chaves, Kely Cristina Brito

A brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na infância / Kely Cristina Brito Chaves ; orientadora, Carolina Picchetti Nascimento, 2023.

88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

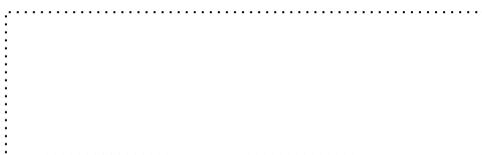
1. Pedagogia. 2. brincadeira de papéis sociais. 3. afetos. 4. atividade docente. 5. psicologia histórico-cultural. I. Nascimento, Carolina Picchetti. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Kely Cristina Brito Chaves

A brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na infância

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

Florianópolis, 29 de novembro de 2023.



Prof.(a) Simone Vieira de Souza, Dr.(a)
Coordenação do Curso

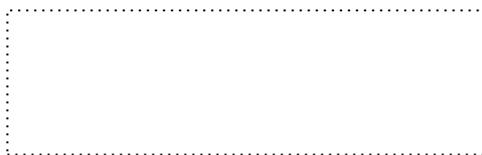
Banca examinadora



Prof.(a) Carolina Picchetti Nascimento, Dr.(a)
Orientador(a)



Prof.(a) Kátia Adair Agostinho, Dr.(a)
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.(a) Giseli Day Dr.(a)
NDI/CED/UFSC

Florianópolis, 2023.

Esse trabalho é dedicado a todos(as) professores(as) que lutam por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À minha família, em Minas Gerais, principalmente, aos meus pais e irmãs que sempre me apoiaram nos estudos, mesmo nos momentos em que me deparei com barreiras que poderiam ter impossibilitado essa conquista em minha vida. Vocês são meu abrigo!

À família que construí aqui, em Santa Catarina, em especial, meus sogros que sempre foram solícitos quando precisei;

À meu esposo e companheiro de vida por sempre me apoiar e insistir na minha iniciação como graduanda em uma universidade pública, e, principalmente, pelo caminhar junto, pela ajuda nos momentos de dificuldade de produção e pela paciência nos momentos de crise e ansiedade, acima de tudo, nessa reta final. Ter você por perto foi fundamental!

À minha orientadora Carol, guardarei com afeto sua compreensão e paciência, especialmente, no início desse percurso, no qual me encontrava pouco perdida e com receio de tudo. Agradeço por tornar esse processo de escrita e reflexão saboroso e tranquilo. Obrigada pela sensibilidade e parceria até aqui, sobretudo, pela sua dedicação e criteriosidade;

Aos meus professores do curso de pedagogia que tiveram papel importante nessa jornada, por terem me mostrado alguns outros caminhos e amplificado minha perspectiva sobre o mundo e as coisas. Em especial, às professoras Carolina Picchetti, Kátia Adair Agostinho, Carolina Cardoso, Stefania Peixer Lorenzini, Patrícia de Moraes Lima, Jocemara Triches, Roselete Fagundes de Aviz e Lara Rodrigues Pereira;

Aos meus colegas e parceiros de jornada acadêmica, sobretudo, Mariana, Ísis, Eloísa, Rafael Silva, Aline e Ana Ruth pelo companheirismo e apoio nos momentos de instabilidade emocional;

E por último, mas não menos importante, um agradecimento especial ao meu amigo Leuzimarcos que está em minha vida a mais de dez anos. Obrigado por sempre estar por perto e acreditar em mim.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender as relações específicas entre a brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças, para isso, buscamos sistematizar e compreender as relações entre essa atividade e o desenvolvimento humano, tendo como base os estudos de autores da psicologia histórico-cultural – sobretudo Elkonin, Leontiev e Vigotski. Foram formuladas duas perguntas centrais: como a brincadeira de papéis sociais, que reconstitui o conjunto de relações e valores sociais dos papéis circundantes à realidade da criança, pode contribuir para a formação dos afetos? Como nós, professores(as), podemos atuar para potencializar o desenvolvimento dessa brincadeira, bem como contribuir para que as crianças vivenciem um caminho potencial de reflexão sobre o agir diante das coisas e das pessoas? Metodologicamente, a pesquisa foi realizada a partir de três ações centrais: uma investigação bibliográfica em diálogo com alguns dos autores clássicos da psicologia histórico-cultural que abordam a brincadeira de papéis sociais; o exercício analítico de dialogar com algumas situações empíricas do livro *Psicologia do jogo*, de Elkonin; e uma revisão de artigos contemporâneos que investigam a brincadeira de papéis sociais e a formação dos processos afetivos. Como síntese, discute-se a origem social dos afetos, a sua reconstituição na brincadeira de papéis por meio das referências de conduta que as crianças possuem, assim como a sua mudança de lugar na estrutura dessa atividade infantil, ou seja, antecedendo a realização de suas ações como uma espécie de força reguladora de sua conduta. Sendo assim, acreditamos que o planejamento da brincadeira de papéis, e a intervenção mediativa crítica do(a) professor(a), de modo a mostrar e agir com as crianças no brincar para além do seu conhecimento cotidiano, se constitui como uma importante atuação pedagógica capaz de possibilitar nelas uma relação cada vez mais autônoma com o brincar e, ao mesmo tempo, desenvolver uma recepção emocionalmente crítica ao vivenciar determinadas posturas perante seus pares, bem como contestar relações sociais pautadas em estereótipos, preconceitos e que discriminam a diferença como sinal de desigualdade.

Palavras-chave: brincadeira de papéis sociais; afetos; atividade docente; psicologia histórico-cultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos selecionados para análise.....	47
--	----

SUMÁRIO

1 A BRINCADEIRA E A FORMAÇÃO DOS AFETOS NA INFÂNCIA: PALAVRAS INICIAIS	11
2 AS CARACTERÍSTICAS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS AFETOS A LUZ DE AUTORES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	15
2.1 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	15
2.2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS	22
2.2.1 A transformação do papel e da regra da brincadeira na infância.....	26
2.2.2 A brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento humano	28
2.3 AS CRIANÇAS EM ATIVIDADE DE BRINCADEIRA E A FORMAÇÃO DOS AFETOS: REFLEXÕES A PARTIR DE ALGUMAS SITUAÇÕES EMPÍRICAS PRESENTES NA LITERATURA	34
3 DIÁLOGOS COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA	45
3.1 O LUGAR DO AFETO NA ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE BRINCAR DA CRIANÇA	48
3.2 OS TEMAS QUE AS CRIANÇAS INCORPORAM COMO ARGUMENTO DO BRINCAR E A PRESENÇA DE MANIFESTAÇÕES PRECONCEITUOSAS (GÊNERO, RAÇA E BELEZA).....	60
3.3 A MEDIAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS AFETOS NO BRINCAR.....	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86

1 A BRINCADEIRA E A FORMAÇÃO DOS AFETOS NA INFÂNCIA: PALAVRAS INICIAIS

Durante a graduação uma miríade de esclarecimentos e questionamentos relativos ao mundo amplificaram as curiosidades e encantamentos que possuo em alguns campos científicos. Contudo, o percurso formativo despertou, por vezes, perguntas que culminaram na minha vontade em estudar outros campos, para além do que foi abordado, debatido e problematizado no curso de Pedagogia, principalmente no âmbito do comportamento humano em sua fase inicial da vida, na infância. Observar e perceber, no dia a dia, que determinados indivíduos se comportam de forma indiferente e, até mesmo, egoísta frente a algumas dificuldades de outrem e outras de forma solidária e cooperativa, desencadeou inquietações profundas e uma vontade de realizar investigações acerca dessa temática.

O gatilho para essa pesquisa de trabalho de conclusão de curso surgiu por meio do Congresso Internacional Freire e Vigotski: Educação Pública Emancipatória, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no mês de novembro de 2021, particularmente, durante um debate ocorrido na conferência “Brincadeira, Drama e Constituição Humana”, que teve como uma das integrantes a professora doutora Daniele Nunes. Dentre algumas reflexões que ocorreram nesse dia, saliento a que mais me inquietou: na brincadeira de papéis sociais a criança se coloca no lugar do outro. É nessa importante interação que é desenvolvido também o sentimento de empatia pelo próximo. Essa fala me gerou uma série de questionamentos e curiosidade a cerca, e se transformou no pontapé inicial para pesquisar a formação dos afetos ainda na infância em conjunto e com a brincadeira.

Pressupondo que os comportamentos humanos se constituem a partir das relações que estes estabelecem com o mundo, e que o contexto em que a criança vive desempenha papel importante em seu desenvolvimento e na formação do ser humano, destacamos o brincar como um meio capaz de desencadear uma formação afetiva na atividade da criança. Considerando os estudos realizados na graduação sobre essa perspectiva cultural da formação humana, surgiu a necessidade de aprofundamento teórico em alguns dos principais autores nesse âmbito, e que se tornaram basilares para essa pesquisa, notadamente àqueles vinculados à psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Assim, a respeito da brincadeira, Vigotski (2008) afirma que ela é a linha principal de desenvolvimento da criança no período ao qual ele denomina pré-escolar¹. Para esse autor,

¹ O termo pré-escolar para nós precisa ser cuidado quanto a todos os debates que a área da educação infantil tem realizado. Fundamentalmente, nos preocupa a defesa de que a educação infantil tem um fim em si mesmo e, não está, apenas, para a preparação para os anos iniciais; ainda há o risco de cindir os seguimentos que compõem a

nessa atividade são possíveis maiores realizações na criança que amanhã se transformarão em sua autorregulação. Para Leontiev (2010) o brincar surge na criança a partir da sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo de objetos diretamente acessíveis a ela, mas também sobre objetos que ainda não lhe são acessíveis, ou seja, em relação ao mundo mais amplo dos adultos, bem como permite que ela assuma diferentes papéis e interaja segundo diferentes normas e valores do meio social. Nesse sentido, o autor esclarece que na brincadeira de papéis sociais, no papel social que a criança reconstrói, ela assume certas funções sociais generalizadas do mundo adulto, se submetendo a regras do modo de vida humano. “Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (Leontiev, 2010, p.138). Elkonin (1998) compartilha desse ponto de vista ao afirmar que as regras das relações entre os sujeitos aparecem de forma mais ampla e concreta na brincadeira de papéis sociais, e nela a criança reconstitui a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas que circundam a sua realidade.

Diante deste contexto, apresentamos dois questionamentos principais que permearam a presente investigação: como a brincadeira de papéis sociais, que reconstitui o conjunto de relações e valores sociais dos papéis circundantes à realidade da criança, pode contribuir para a formação dos afetos? Como nós, professores(as), podemos atuar para potencializar o desenvolvimento dessa brincadeira, bem como contribuir para que as crianças vivenciem um caminho potencial de reflexão sobre o agir diante das coisas e das pessoas?

Assim, na tentativa de responder essas questões formulamos o seguinte objetivo geral: **compreender as relações específicas entre a brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças**. E elegemos os seguintes objetivos específicos: 1. Caracterizar a brincadeira de papéis sociais a partir da psicologia histórico-cultural; 2. Mapear e sistematizar algumas produções contemporâneas sobre o tema brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças da educação infantil²; e 3. Discutir como a brincadeira de papéis sociais, mediadas por ações docentes, pode contribuir para que as crianças desenvolvam um pensamento crítico e se posicionem frente às relações estereotipadas, de violência e preconceito.

Logo, para respondermos às perguntas apresentadas e concretizar os objetivos propostos, o estudo foi organizado a partir de três ações metodológicas: a) investigação

primeira etapa da educação básica brasileira: a creche e a pré-escola, considerando a importância de manter a unidade que constitui o primeiro seguimento da nossa educação básica: a educação infantil. Sendo assim, optamos por utilizar o conceito infância pensando nela para além do zero aos seis anos de idade, isto é, considerando-a do zero aos doze anos.

²É importante salientar que o foco desse Trabalho de Conclusão de Curso é a educação infantil, contudo, também a infância como um todo, pois entendemos que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental também brincam.

bibliográfica em diálogo com alguns dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural que abordam a brincadeira de papéis sociais, sobretudo, Vigotski (2008), Leontiev (2010) e Elkonin (1998); b) seleção de algumas situações empíricas do livro *Psicologia do jogo*, de Elkonin, para um exercício analítico de aproximação ao objeto de nossa pesquisa; e c) revisão de artigos contemporâneos que investigam a brincadeira de papéis sociais e a formação dos processos afetivos.

Em relação à investigação bibliográfica, foi realizado um estudo de algumas obras de autores clássicos à luz da psicologia histórico-cultural, referências que foram centrais nesse estudo a respeito da concepção de desenvolvimento e de brincadeira de papéis sociais, a saber: *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); e *Psicologia do jogo* - D.B. Elkonin (1998). Este último, destacamos como uma obra central para esse Trabalho de Conclusão de Curso, bem como para a pesquisa em torno da brincadeira de papéis sociais na perspectiva teórica supracitada. Contudo, é importante frisar que nessa investigação utilizamos também alguns autores contemporâneos que foram fundamentais para se pensar na relação dos afetos com a brincadeira, dentre eles destacamos o texto de Duarte (2006): *Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada*.

No que concerne ao exercício analítico de algumas situações empíricas do livro *Psicologia do jogo*, de Elkonin, selecionamos sete episódios para exemplificar e refletir sobre as características e especificidades da brincadeira de papéis sociais, tal como a formação das relações afetivas na infância.

Acerca dos estudos contemporâneos, realizou-se um levantamento no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma Google Acadêmico, com palavras-chave que permitissem abarcar a temática desta pesquisa e cumprir o objetivo de compreender as relações específicas entre a brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças. No terceiro capítulo deste trabalho será explicitada, de forma mais detalhada, esta etapa da pesquisa.

Sendo assim, esse trabalho foi organizado do seguinte modo: no primeiro capítulo, explicitam-se a justificativa pessoal e as razões sociais que motivaram a pesquisa, bem como as perguntas e os objetivos do estudo, como forma de introduzir o debate. No segundo capítulo, sistematiza-se o conceito de brincadeira, sobretudo, a de papéis sociais, bem como seus conteúdos, suas características internas e especificidades, origem, e desenvolvimento nos primeiros anos da infância, particularmente entre os 3 e 7 anos, estabelecendo, assim, as primeiras relações da brincadeira e a formação dos afetos. No terceiro capítulo, por meio de um

diálogo com as produções contemporâneas, são debatidos, primeiramente, o lugar do afeto na estrutura da brincadeira de papéis sociais. Nessa seção, evidenciamos que por “afetos” estamos nos referindo à variação da potência de pensar e agir do sujeito ao experienciar uma ação de um objeto (corpo, fenômeno ou ideia) sobre ele, em outras palavras, nos referimos ao se afetar no sentido de o sujeito apreender algo sobre esse objeto, ou seja, quando ele vivencia a ação de se posicionar no mundo e de perceber suas atitudes nele. Em seguida, debatemos os temas e conteúdo que as crianças incorporam nessa atividade, e, por fim, as possibilidades de mediação docente de modo a potencializar o brincar das crianças e, ao mesmo tempo, contribuir para um caminho potencial de reflexão sobre a sua realidade circundante. Por último, tecemos algumas considerações finais, buscando sintetizar os resultados da presente pesquisa.

2 AS CARACTERÍSTICAS DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS AFETOS A LUZ DE AUTORES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Antes de nos referirmos à brincadeira de papéis sociais propriamente dita, faz-se necessário refletir sobre a brincadeira de uma maneira geral. O que seria, então, a brincadeira? Considerando os aportes dos autores da psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a brincadeira é um tipo de atividade da criança que não tem ligação direta com a satisfação de necessidades vitais, como a satisfação por alimento, calor, abrigo, sono etc. “Esta atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo” (Leontiev, 2010, p. 119). Na realidade, a brincadeira que nasce e se desenvolve ao longo da primeira metade da infância é um tipo de atividade da criança que tem motivos em si mesma, no “conteúdo do processo real da atividade dada” (*ibidem*), ou seja, seu alvo reside no conteúdo da própria ação, no seu próprio processo. Assim, a brincadeira “não é uma atividade produtiva, seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma” (Leontiev, 2010, p. 122), caso contrário, não seria brincadeira, mas sim trabalho. Aqui estaria a diferença entre a atividade de brincar de comidinha e, ao brincar, fazer um bolo com areia e a atividade de construir um bolo de areia, buscando fazê-lo da forma mais fidedigna a de um bolo de confeitaria. Logo, a brincadeira não tem fins utilitários diretos ou um resultado específico, mas ainda assim, possui um objetivo. A criança brinca orientada por um objetivo, mesmo que inconsciente: de brincar bem, de realizar a brincadeira da melhor maneira possível a partir daquilo que ela conheceu e imaginou.

Para Vigotski, “do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vigotski, 2008, p. 24). Para ele, brincadeira não é predominante, pois a criança realiza outras atividades no seu cotidiano que, por vezes, ocupam “mais tempo” que o brincar. Do mesmo modo, para Leontiev (2010), no período que ele chama de pré-escolar, a brincadeira torna-se o tipo principal de atividade. Mas afinal, o que seria uma atividade principal? A princípio, parece ser aquela atividade a qual a criança mais executa no seu dia a dia, mas conforme Leontiev (2010, p. 122),

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

Nesse sentido, podemos afirmar que é na brincadeira que a criança, nos primeiros anos de sua infância, tem uma melhor percepção do mundo dos objetos humanos e das relações interpessoais ou atitudes das pessoas entre si, pois o seu mundo objetivo está se expandindo e ampliando constantemente.

Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (Leontiev, 2010, p. 120).

Por exemplo, quando uma criança brinca de ser motorista, cavaleiro ou médico ela não adquire realmente as habilidades de dirigir, cavalgar ou manusear uma seringa, na realidade, a criança passa a ter uma melhor percepção do uso social dos objetos, bem como das relações pessoais que cada um desses papéis estabelece.

Entretanto, seria correto afirmar apenas o âmbito físico-motor como algo limitador para a criança não operar com os objetos do mundo do adulto? Elkonin (1998), descreve fatos de comunidades nas quais era cultural as crianças fazerem uso de determinadas armas e instrumentos desde os primeiros anos de sua infância. Instrumentos esses que, na contemporaneidade, já não são mais considerados apropriados para essa faixa etária.³

Entre as tribos e os povos de caçadores [...] o arco e as flexas eram uma das armas fundamentais de caça. O arco e as flexas foram patrimônios da criança desde a mais tenra idade. Tornando-se gradualmente mais complicados, chegaram a ser nas mãos das crianças a mais autêntica das armas, um auxiliar para a sua atividade independente com o que podia capturar pequenos animais e pássaros [...] (Reinson-Pravdin, 1948 *apud* Elkonin, 1998, p.47).

De maneira semelhante,

Para os povos do Extremo Norte, o facão é ensinado desde a primeira infância. Bogoraz-Tan escreveu: “A infância do tchuktcha é muito feliz. Não se priva de nada, nem se assusta. Assim que é capaz de agarrar as coisas com firmeza, o pequeno recebe um facão e, a partir desse momento, levá-lo-á sempre consigo. Vi um menino talhando madeira com o facão, um facão quase tão grande quanto ele” (Bogoraz-Tan, 1934, p.101 *apud* Elkonin, 1998, p.61).

Já em outras comunidades, em momento histórico posterior, o autor completa:

[...] a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral exigia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo de ferramentas mais

³ É relevante salientar que o manuseio e trabalho das crianças com esses instrumentos - como entre os povos indígenas, no Brasil - não tem nada semelhante à exploração do trabalho infantil em nossa sociedade. Essas comunidades têm especificidades socioculturais nas quais os ensinamentos na infância são repassados pelos mais velhos pela tradição oral, cuja teoria e prática costumam estar fundidos. Essas atividades têm a função pedagógica de inserção da criança nessas comunidades ou para sobrevivência. Em outras palavras, são atividades de pertencimento à vida em comunidade.

simples. Essa aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade precoce e fazia-se com exemplares reduzidos (Elkonin, 1998, p.79).

Sendo assim, podemos inferir que para além de uma suposta não capacidade física, devemos levar também em consideração um fator social.

O chamado brinquedo primário só é imutável, portanto, no aspecto geral. Na realidade, à semelhança de todos os demais brinquedos, surge e muda com o tempo; a sua história está organicamente vinculada à mudança de lugar da criança na sociedade e não se pode compreender-se fora dessa história (Elkonin, 1998, p.47).

Quer dizer, o âmbito social e/ou o lugar que desejamos que as crianças ocupem na sociedade ao longo do desenvolvimento histórico também é um fator determinante da ação das crianças com determinados objetos que as rodeiam.

Resumindo, é na brincadeira que a criança, nos primeiros anos da infância, toma consciência de um mundo mais amplo de objetos humanos - o mundo dos adultos - ela sente a necessidade e se esforça para agir nesse mundo, “[...] de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante” (Leontiev, 2010, p. 125). No entanto, ela não pode, pois ainda não tem domínio sobre as operações exigidas pelas condições objetivas reais dada (Leontiev, 2010), ou, então, porque socialmente desejamos que as crianças não se engajem nessas atividades. Por exemplo, ela vê um adulto andando a cavalo, tem vontade de andar a cavalo sozinha, mas não consegue e não o faz, pois não domina as operações necessárias para tal ou então, os adultos que convivem com ela consideram que ela não deve ainda andar a cavalo e a proibem de realizar tal ação. Vigotski (2008) chama essas necessidades da criança de agir no mundo mais amplo de objetos humanos de desejos não realizáveis imediatamente ou de tendências irrealizáveis.

E como a criança resolve esse impasse? Através da sua atividade lúdica, ou, como afirma Vigotski, através da brincadeira.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]. Entretanto, não se quer dizer que a brincadeira surja como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente. [...] A criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos (Vigotski, 2008, p. 25).

Quer dizer, a criança coloca em ação determinadas memórias que a mobilizaram para reconstituir a ação “real” vivenciada. Assim, o desejo da criança adquire uma forma generalizada, ou seja, são os afetos generalizados que explicam o motivo particular da atividade de brincar da criança, não exigindo mais sua realização de forma imediata. Em outras palavras, ela passa a generalizar essas reações afetivas como brincadeira. Como no exemplo dado da criança que quer andar a cavalo, mas não pode, pois não domina as operações exigidas e/ou

vive em condições histórico sociais nas quais essa atividade não lhe é acessível. Ela resolve esse problema através da utilização de “um pivô⁴ para substituir a ação real” (Vigotski, 2008, p.33), por exemplo, um cabo de madeira ou uma vara como substituto do cavalo. Logo, ela mobilizou memórias para reconstituir a ação de andar a cavalo.

Além disso, esse fato nos faz lembrar a discussão que Vigotski (2008) realiza sobre o caráter impulsionador das coisas para a criança nos primeiros anos de sua infância.

Os objetos ditam a ela [à criança] o que tem de fazer - a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo. Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela [...]. Na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê (Vigotski, 2008, p. 29).

Assim, a criança vê um cabo de madeira, mas age de forma diferente, ela usa esse objeto como substituto de um cavalo habitual. E ainda, ela irá realizar essa ação não somente nesse momento isolado, mas em vários outros momentos. Além disso, segundo Leontiev (2010), a ação lúdica da criança é sempre generalizada. Ela não reconstitui uma ação de uma pessoa concreta, nem mesmo das suas próprias ações concretas, ela reproduz uma ação típica, uma ação geral.

Mas, afinal, por que a criança resolve esse impasse logo através da brincadeira? Porque, como já dito anteriormente, a brincadeira não é uma atividade produtiva, o motivo de sua realização não é produzir o resultado direto de uma dada atividade, mas sim, a ação em si mesma, o seu próprio processo. É a motivação que mobiliza a criança a fazer o que faz, no caso, realizar seu desejo de atuar como o adulto faz, mas esse desejo não está direcionado - por exemplo, em uma brincadeira de casinha/comidinha – à realmente ter a comida pronta para matar sua fome ou a fome dos demais, mas a fazer o que o adulto faz para matar a fome. Por essa razão dizemos que a brincadeira esta direcionada para o processo e não para o produto. Se fosse para o produto seria trabalho ou, em outros termos, atividade produtiva, ou com fins utilitários diretos e não uma brincadeira.

Também a despeito disto, Leontiev (2010, p.122) afirma que,

⁴ Marcolino (2013) se refere também a esse pivô como “brinquedo com ou sem significação lúdica específica”, que poderá também aparecer no presente texto. Ham (2021, p. 62), seguindo o diálogo com Marcolino (2013), afirma que “[...] 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.”

o jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações. Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação.

Assim, as operações e condições do objeto para andar a cavalo, por exemplo, podem ser substituídas pela ação de brincar de cavalinho de pau com um cabo de madeira ou uma vara, fazendo com que o conteúdo da ação de andar a cavalo seja preservada.

Nesse sentido, é interessante analisar o objetivo e a operação da ação lúdica. No caso do exemplo acima, o objetivo seria ser igual a um cavaleiro ou a uma amazona. Em outras palavras, interpretar bem o papel de maneira mais fiel, de acordo com a ação real conhecida pela criança. Já a operação – os meios pelos quais a ação se realiza ou os modos de ação – seria através do cabo de madeira. Observa-se que “a operação aqui nem sempre corresponde à ação; a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo” (Leontiev, 2010, p. 125). Por outro lado, na brincadeira “a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo,” (*ibidem*), ou seja, as condições da ação lúdica podem ser modificadas – no caso, o cavalo é substituído pelo cabo de madeira – mas o conteúdo e a sequência da ação são sempre de acordo com a ação real, como o andar a cavalo. O que distingue a brincadeira da ação produtiva habitual é apenas sua motivação, como já dito anteriormente, na ação produtiva habitual seu alvo reside em seu resultado (ela tem fins utilitários diretos), já na brincadeira a criança sente a necessidade de agir no mundo dos adultos, da maneira como ela observou. Em outros termos, na brincadeira a criança realiza o seu desejo de atuar como um adulto, mas este desejo está direcionado ao próprio processo da ação dada e não ao produto. Por exemplo, a criança sente o desejo de atuar como um(a) cozinheiro(a), todavia, esse desejo está direcionado a fazer o que ele(a) faz e não a ter realmente uma comida pronta para matar a sua fome ou a fome de alguém. Assim, podemos dizer que aquilo que é o processo para o mundo adulto, para a criança, no brincar, é o seu “produto”: o brincar bem, o imitar bem as ações de um dado papel ou situação.

Além disso, a operação da brincadeira – o cabo de madeira, por exemplo -, assim como a ação – o cavalo -, “é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmos, reais” (Leontiev, 2010, p. 127), assim, na brincadeira, os movimentos das crianças ocorrem de acordo com as propriedades do objeto, exigindo, assim, uma certa capacidade física e aptidão motora da criança.

Ademais, uma outra característica da ação lúdica é que na sua estrutura não há nada de fantástico, há objetos reais, assim como uma ação e uma operação real. Todavia, “na

brincadeira, a criança cria uma situação imaginária” (Vigotski, 2008, p. 26). Mas é importante salientar que a ação lúdica não é determinada pela situação imaginária, muito pelo contrário, primeiro a criança cria uma condição que, em seguida, torna necessária uma situação imaginária. É da vontade e da tentativa da criança de satisfazer o seu desejo de andar a cavalo que um cabo de madeira se torna um meio de a criança “andar a cavalo”, sendo que a situação imaginária surge a partir dessa ação. Um outro exemplo que evidencia mais claramente essa característica da brincadeira aparece na situação empírica a seguir, presente no livro *Psicologia do jogo*, de Daniil B. Elkonin (1998, p. 246):

“Lida (4,1)⁵. No início do experimento deixam-se à disposição da menina todos os brinquedos. Sem prestar atenção aos outros brinquedos, Lida começa logo por retirar do balde as peças de quebra-cabeça e a colocá-las num prato grande.

Exper.: - Quem é você?

Lida: - Eu sou a tia Nadejda.

Exper.: - O que está fazendo?

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

Exper.: - As bonecas estão quebradas, o sofá delas também, é preciso consertar tudo. (Leva para outro quarto todos os brinquedos, menos o balde pequeno, as peças de quebra-cabeça e os pratos grandes com o quais a menina está realmente ocupada. Lida continua brincando como antes).

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.

[...]Passados 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 [...].

Nessa situação empírica é possível observar que Lida brinca de ser a professora que faz a comida para as crianças. Em um determinado momento, a experimentadora intencionalmente tenta fazer com que Lida abandone a brincadeira e o seu papel, porém o que ocorreu foi uma mudança de argumento pela criança. Pela sua necessidade de brincar com aquela temática e diante da experimentadora que retira as bonecas, Lida imagina que as crianças foram passear e depois voltarão para poderem se alimentar, criando assim uma situação imaginária que possibilitou que ela prosseguisse na brincadeira.

⁵ Refere-se a idade da criança. No caso quatro anos e um mês.

Concomitantemente à situação imaginária, também é relevante fazermos uma reflexão sobre o significado e o sentido na brincadeira. Leontiev (2010) afirma que em uma ação produtiva habitual o significado e o sentido sempre estão ligados. Já na brincadeira isso ocorre de maneira diferente: o significado é distinto do sentido. “Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. [...] Modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade [...], mais precisamente, a estrutura da percepção” (Vigotski, 2008, p. 30). Por exemplo, imaginemos um grupo de crianças brincando de “consultório médico”. A criança sabe que sua sala de aula não é consultório médico, mas para que a brincadeira desenvolva ela precisa agir em termos daquilo que o espaço significa na brincadeira e não de acordo com aquilo que ela vê, quer dizer, ela precisa imaginar que a sala seja um consultório médico e, então, age no mundo a partir dessa imagem do que é um “consultório”.

Além disso, na brincadeira, a situação imaginária surge como resultado de seu objeto. “O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. E isto que forma o significado da vara” (Leontiev, 2010, p. 128). Já o seu sentido é diferente, a vara acaba adquirindo um sentido de um cavalo para a criança. Já nas palavras de Vigotski (2008, p.32), “na brincadeira a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais.”

Logo, podemos observar que, assim como a situação imaginária, essa relação entre o significado e o sentido na brincadeira não ocorre previamente a ela. Ela ocorre ao longo de seu processo. Logo, a criança não brinca porque imagina, nem imagina para então poder brincar, na verdade ela imagina porque brinca. Em outras palavras, a imaginação não é condição para que a brincadeira infantil se desenvolva, mas ela é o resultado/produto de seu desenvolvimento e complexificação.

Ao mesmo tempo que “cada percepção humana não é única, mas generalizada” (Vigotski, 2008, p. 31), é “a generalização das ações lúdicas que permite seja o jogo executado em condições objetivas inadequadas” (Leontiev, 2010, p. 131). Um cabo de madeira transforma-se em um cavalo. Entretanto, nem tudo em um jogo pode ser tudo, pois “a operação lúdica, embora determinada pelas condições objetivas existentes, é, ao mesmo tempo, sempre subordinada à ação” (Leontiev, 2010, p. 131). Assim, nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira. Esse objeto necessita ter as configurações características que permitam à criança reproduzir as ações com o objeto literal (Leontiev, 2010). O cabo de

vassoura permite à criança reproduzir a ação de cavalgar, mas uma folha de papel não permite realizar tal ação.

Por isso, a brincadeira não é simbólica. O símbolo é um signo, mas, no caso que estamos tratando, o palito de fósforo, por exemplo, não é um signo do cavalo. Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central (Vigotski, 2008, p. 31).

Portanto, nem todo objeto pode desempenhar diferentes funções na brincadeira. Um palito de fósforo ou uma folha de papel não podem representar um cavalo para a atividade de brincar da criança. Com esses objetos a criança não consegue executar com êxito as operações e movimentos exigidos por essa brincadeira. Logo, esses objetos carecem de características necessárias para representar a ação de cavalgar.

Ainda nessa direção, cumpre também destacar que na brincadeira a criança cria uma situação imaginária, contudo, ela não inventa uma realidade. Então, cabe-nos interrogar: de onde surge o processo de criação imaginária da criança? Como esse processo ocorre no decorrer do desenvolvimento infantil? É sobre isso que também destacaremos na seção a seguir, mais precisamente a respeito da brincadeira de papéis sociais ao longo da infância.

2.2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Temos destacado até o momento as características da brincadeira de uma maneira mais geral, contudo, passaremos agora a buscar elucidar questões mais específicas concernentes à brincadeira de papéis sociais propriamente dita. Mas afinal, o que seria essa brincadeira? O que ela tem de diferente de qualquer outra atividade lúdica? Segundo Elkonin (1998, p. 19), “as regras das relações entre pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta no jogo de papéis⁶.” Para o autor, a brincadeira ou jogo de papéis é uma atividade que a criança reconstrói, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. E ainda, “no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstrução desse aspecto da realidade [que a circunda]” (Elkonin, 1998, p.31). Nesse sentido, na brincadeira a criança não inventa uma realidade, ela reconstitui aquilo que ela vê ao seu redor na vida e atividade dos adultos (Elkonin, 1960). Logo,

[...] estamos compreendendo a existência de uma relação dialética entre criação e reprodução. Assim, o fato de a criança reproduzir a vida e a atividade dos adultos em suas brincadeiras, não significa que ela faça uma cópia mecânica delas. Significa, porém, que a criança tem se apropriado paulatinamente da realidade e ao criar uma

⁶ Os termos “jogo de papéis sociais”, “jogo protagonizado”, “jogo subjetivo ou de enredo” são variações que se referem ao mesmo conceito “brincadeira de papéis sociais”.

situação imaginária busca reproduzir nela elementos do real (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 80).

Também a despeito disso Duarte (2006, p.90) entende que,

os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. [...] É experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida.

Assim, é possível afirmamos que em uma brincadeira de papéis sociais, no papel social que a criança reconstrói, ela assume certas funções sociais generalizadas do mundo adulto, geralmente relacionadas a alguma profissão, mas nem sempre.

Em jogos subjetivos ou de enredo, a criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações. Uma criança brinca de ser motorista ou professora de escola maternal etc., construindo uma situação apropriada e o enredo do jogo. Este é o conteúdo objetivo expresso do jogo que diretamente nos chama a atenção, mas em um jogo subjetivo há também, necessariamente, um outro elemento constitutivo. Esta é a regra da ação latente em qualquer papel do enredo (Leontiev, 2010, p. 131).

Vigotski (2008) se refere a este outro elemento como regra oculta. Para ele, na brincadeira com situação imaginária a criança admite regras de comportamento que presencia nas relações habituais do seu cotidiano. “Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (Vigotski, 2008, p. 28). Por isso que na brincadeira é ilusório achar que a criança é totalmente livre, pois ela submete as suas ações a determinadas regras.

Concomitantemente a isso, Leontiev (2010), afirma que a unidade do papel do enredo e da regra do jogo não permanece a mesma durante o desenvolvimento da atividade lúdica da criança. Na realidade, ocorre uma modificação da brincadeira. Entretanto, antes de falarmos da modificação da unidade do papel do enredo e da regra do jogo cabe-nos compreender sobre o percurso de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Sobre isso Elkonin (1998, p. 34) afirma,

a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem.

A respeito dessa modificação da brincadeira, em sua posterior análise, ele destaca alguns momentos de desenvolvimento dela.

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; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (Elkonin, 1998, p. 258).

Sendo assim, pensando no caminho para a brincadeira de papéis, inicialmente, as ações da criança se concentram na atuação com os objetos, de modo a conhecer suas características físicas e funcionais, isto é, os significados que socialmente foram atribuídos a esse ou aquele objeto.

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 (Ham, 2021, p. 32).

Nesse sentido, no início da infância a criança se apropria do mundo humano através do contato e exploração dos objetos mediado pelo adulto, bem como pelo significado ou função social desses objetos. “O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela [a criança], diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age nesse mundo objetivo” (Leontiev, 2010, p. 121).

Já no primeiro momento do processo de desenvolvimento da brincadeira, conseguimos perceber que a criança tende a melhor conhecer, o uso social e o significado dos objetos. Ela aprende por meio da mediação e observação de um ser mais experiente a usar a colher, por exemplo, para comer ou dar de comer a alguém, como dar de comer à boneca.

[...] O fundo geral é uma evidente preponderância de ações objetivas dirigidas ao companheiro do jogo. O principal do jogo para tais crianças é atuar com relação à boneca ou ao companheiro do jogo, por exemplo, dar-lhe de comer, mas, por meio dessa ação, já se vislumbra um conteúdo novo, “como a realidade”. Essa correlação mais profunda do modelo com suas ações reais é, nessa fase, o princípio motor que translada o jogo para um novo nível (Elkonin, 1998, p. 300).

Nesse momento da atividade de brincar, as ações são repetitivas e se limitam a determinados atos isolados (não passam para outros consecutivos), bem como a ordem das ações é indiferente para a criança, além, de não se colocarem frente a frente nas relações típicas da vida (Elkonin, 1998).

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 sem construir um diálogo que demonstre a relação dos papéis entre si.

Entretanto, neste momento, já se constata uma situação imaginária embrionária (Ham, 2021, p. 33).

Um segundo processo no desenvolvimento da brincadeira, resulta que a criança passa a assumir papéis de maneira relativamente intencional. Ela não apenas “[dá] de comer com a colher a alguém”, agora ela passa a realizar a ação “dar de comer com a colher como a mamãe”. Quer dizer, a criança passa a dar um novo significado social aos objetos e passa a compreender os papéis sociais a partir da reconstituição da ação com eles (Ham, 2021).

[...] Uma correspondência maior da lógica das ações protagonizadas com a realidade da vida dá lugar a uma interpretação mais precisa do papel, ou seja, à correlação das ações com o papel assumido, e está ligada à adoção do nome do papel: “eu sou a educadora”, “eu sou a cozinheira” (Elkonin, 1998, p. 300).

Além disso, o número de ações amplia-se, por exemplo, além de dar de comer como a mamãe, a criança cozinha e serve a mesa. Assim como a alteração da ordem das ações, nesse momento da atividade de brincar, já não é aceita.

Um terceiro momento do processo de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais caracteriza-se pelo fato de que as relações com os outros participantes da brincadeira ficam mais evidentes, bem como os papéis ficam mais delineados e determinam o comportamento da criança.

A lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido. As ações adquirem variedade: não é só dar propriamente de comer, mas também ler histórias às crianças, deitá-las para dormir etc.; não só vaciná-las, mas também auscultá-las, fazer-lhes curativos, medir-lhes a temperatura etc. [...] A infração da lógica das ações é alvo de protestos, que costumam reduzir-se à alegação de que “na vida não é assim”. Destaca-se a regra de conduta a que as crianças submetem suas ações (Elkonin, 1998, p. 298).

E por fim, na forma mais desenvolvida da brincadeira de papéis, um quarto momento, “[...] se vão manifestando claramente as regras que refletem um sistema de relações com os outros participantes do jogo que assumem a protagonização deste ou daquele papel [...]” (Elkonin, 1998, p. 301). Em outras palavras, as atitudes adotadas ao se interpretar o papel evidenciam a reconstituição da conduta das pessoas a quem a criança representa, isto é, as regras implícitas da relação entre as pessoas ficam claramente evidentes, ao passo que a alteração da lógica das ações nesse momento da atividade de brincar já é repelida por elas. Assim, as ações objetivas, observadas nos momentos iniciais de desenvolvimento da brincadeira, passam para um segundo plano, enquanto as funções sociais das pessoas passam para um primeiro (Elkonin, 1998). Dessa forma, podemos observar que, de maneira gradativa, vai ocorrendo cada vez mais uma correspondência entre as relações lúdicas, as relações sociais reais e seu sentido social.

No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, 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, 1998, p. 301).

Até aqui apresentamos algumas características e particularidades da brincadeira de papéis sociais, mas, como abordado em momento anterior, Leontiev (2010) afirma que durante o desenvolvimento da atividade lúdica da criança, da brincadeira, a unidade do papel do enredo e da regra não permanece a mesma. A subseção abaixo abordará mais detalhadamente essa modificação.

2.2.1 A transformação do papel e da regra da brincadeira na infância

Como mencionado anteriormente, sabemos que, na infância, particularmente entre os 3 e 7 anos, é comum a ocorrência das brincadeiras de papéis sociais ou jogos de enredo. Esses jogos são compostos por um papel exposto, uma situação imaginária explícita e uma regra oculta. Leontiev (2010) parafraseia Elkonin e afirma que, ao longo da infância, a brincadeira se modifica dessa situação acima para uma situação em que a regra se torna explícita, a situação imaginária e o papel ocultos. “A principal mudança que ocorre na brincadeira durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente” (Leontiev, 2010, p. 133). A exemplo disso, temos os jogos esportivos ou de competição e até mesmo as brincadeiras do tipo “pique pega” ou “polícia e ladrão”, em que o seu papel e a situação imaginária se tornaram ocultos e as regras explícitas.

Assim, é possível observar que, “uma forma se desenvolve a partir da outra, em virtude de uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos “com regras” surgem em um estágio posterior. [...] É muito difícil para uma criança de três ou quatro anos de idade, [...] obrigar-se a obedecer às regras de um jogo. Jogos com regras são, por isso, mais tardios” (Leontiev, 2010, p. 134).

Nesse sentido, conforme Leontiev (2010), a causa dessa mudança, inicialmente, ocorre a partir da necessidade crescente da criança de conhecer e dominar o mundo dos adultos, o mundo dos objetos humanos. A ação lúdica leva a criança à descoberta da realidade objetiva e o humano surge para ela em sua forma objetiva, ou seja, uma relação do humano com os objetos. Porém, durante o desenvolvimento da atividade lúdica a criança descobre no objeto também as relações das pessoas entre si e as relações sociais passam a surgir de forma explícita nessa etapa. Assim, o autor afirma que na brincadeira de papéis sociais o conteúdo da brincadeira determina as ações das crianças em relação ao objeto, como também, a relação das crianças com os demais

participantes do jogo. “Estes últimos [os demais participantes] tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. O que distingue os jogos são as diferentes ações relativas a outras pessoas e que se tornam a coisa principal” (Leontiev, 2010, p. 135).

Sendo assim, na brincadeira de papéis sociais, a situação imaginária desenvolvida é sempre uma situação de relações humanas, bem como é nesse mesmo tipo de brincadeira que o comportamento da criança é subordinado às regras da ação dada (Leontiev, 2010). Levando em consideração que por trás de toda regra e ação há os objetivos para o qual ela se dirige (Vigotski, 2008; Leontiev, 2010), consideramos a regra um meio de orientar a ação e não apenas um meio de controle, portanto, somos orientados por objetivos, em outras palavras, por razões para realizarmos diferentes atividades. Logo, a partir da subordinação do comportamento da criança às regras da ação vinculadas a um papel, que ela toma consciência do princípio da própria regra da brincadeira, construindo as bases para o posterior surgimento dos(as) “jogos/brincadeira com regras explícitas”. Esse último, Leontiev conceitua como “jogos cujo conteúdo fixo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo” (Leontiev, 2010, p. 138). É nesses jogos também que a criança toma consciência cada vez maior das regras da brincadeira, do objetivo e do possível resultado. Mas, tanto na brincadeira de papéis sociais quanto na brincadeira com regras explícitas o motivo está no seu próprio processo lúdico, como já afirmado anteriormente, a criança brinca com o objetivo de realizar uma “brincadeira bem brincada”, da melhor maneira possível, por meio daquilo que ela conheceu e imaginou. Contudo, na brincadeira com regras explícitas o sentido abarca a subordinação à realização de um determinado objetivo, seu alvo está em voluntariamente alcançar esse resultado (por exemplo, no pega-pega, conseguir perseguir o colega e pegá-lo e/ou conseguir fugir do colega que pega).

Para Vigotski (2008), na brincadeira a criança se comporta de acordo com o que ele chama de linha de menor resistência e maior resistência.

[...] a criança age na brincadeira pela linha de 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 satisfação máxima (Vigotski, 2008, p. 32).

Quer dizer, essa linha de maior resistência, a subordinação às regras, demanda da criança que ela aja contra o que Vigotski (2008) chama de impulso imediato. Esse comportamento trará à criança, como recompensa, uma satisfação bem maior do que se ela agisse impulsivamente. Por exemplo, em uma brincadeira de “pique cola”, uma criança deve correr do pegador e, ao mesmo tempo, descolar o colega que foi tocado. Caso a criança seja

tocada pelo pegador, ela deve ficar parada até alguém descolá-la. Assim, nesse momento, ela terá de se confrontar com sua vontade interna e imediata de continuar correndo em detrimento de seguir as regras da brincadeira que diz que tem que ficar parada ao ser pega. Mas cumprir essa regra permite que a criança sinta mais prazer em relação à “brincadeira bem brincada”, que o prazer de correr “na hora que quiser”.

No percurso de discussões desenvolvido até o momento, abordamos e refletimos sobre elementos significativos para caracterizar a brincadeira, destacando o fato de ela ser, entre os 3 e 7 anos, a atividade principal da criança. Contudo, surge a seguinte dúvida: por que ela é a atividade principal? Qual a importância dela, principalmente referente à brincadeira de papéis sociais, para o desenvolvimento da criança? Abordaremos essa questão na próxima subseção.

2.2.2 A brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento humano

Sabemos que desde muito cedo a criança sente a necessidade de se comunicar com o adulto, bem como de agir no mundo dos objetos humanos. Essa necessidade se converte em tendência que a criança usa para levar uma vida em comum com eles (Elkonin, 1998; Leontiev, 2010). Compreendemos também que é através da brincadeira que a criança tem melhor percepção desse mundo e das relações interpessoais ou atitudes das pessoas entre si, ao mesmo tempo que admite e se submete de modo cada vez mais voluntário às regras de comportamento que fazem uma mediação entre o sujeito e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais (Duarte, 2006). Sendo assim, essa atividade da criança parece ter uma importância significativa no seu desenvolvimento. Nesse sentido, que tipo de transformação a brincadeira pode promover?

Leontiev (2010, p.138) afirma,

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a regra [...]. Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.

Essas regras de comportamento são também internas, visto que as crianças começam a se autoavaliar, em outras palavras, a analisar suas próprias ações, suas potências e capacidades. E não somente isso, na brincadeira, como afirma Leontiev (2010), insere-se um elemento moral na atividade da criança. Segundo Vigotski (2008), Piaget reconhece duas linhas de desenvolvimento de regras ou dois comportamentos morais na criança. O primeiro, a partir de regras que surgem na criança pela influência unilateral do adulto e o segundo, pela colaboração mútua do adulto com a criança ou das crianças entre elas mesmas.

As regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros e ficar quieto à mesa. Em primeiro lugar, por serem estabelecidas pela própria criança. São regras da criança para si própria, como diz Piaget, regras de autolimitação e autodeterminação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo (Vigotski, 2008, p. 29).

Outro aspecto importante da brincadeira para o desenvolvimento da criança é que ao operar com os sentidos e significados das ações e objetos ela caminha em direção às vontades e escolhas, além de realizar um movimento inicial de abstração.

Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança "refunde" uma coisa em outra, uma ação em outra isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais (Vigotski, 2008, p. 32).

Ou seja, na brincadeira a criança substitui um objeto por outro ou uma ação por outra, um movimento no campo abstrato, porém a sua forma situacional é concreta. “Em outras palavras, surge um campo semântico, mas o movimento nele ocorre da mesma forma como no campo real” (Vigotski, 2008, p. 33).

Entretanto, é sabido que para que a brincadeira de papéis sociais nasça depende das condições de vida da criança na sociedade. Ao mesmo tempo que para a criança imaginar “é preciso que o indivíduo possua um acervo de experiências que o possibilite não somente conhecer a realidade, mas criar a partir dela” (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 80). Caso contrário, como imaginar ser um(a) adulto(a) professor(a), um (a) médico(a) ou motorista; imaginar estar em uma estação de trem, ou que o terço da avó é um estetoscópio que ela ausculta o coração do seu paciente sem possuir um acervo de experiências? Sabemos que na brincadeira de papéis a criança reconstitui suas vivências, “nela não há a criação de nada de original para o gênero humano. [Contudo,] [...] ao reproduzir situações reais de maneira imaginária e lúdica, a criança cria a possibilidade de vivenciar aquilo que ela mesma nunca vivenciou” (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p.81). Como nos exemplos anteriores, ser para além daquilo que ela experienciou: imaginar ser professor(a) ao invés de aluno(a) ou ser um maquinista ao invés de passageiro(a). E, ao mesmo tempo agir para além daquilo que ela vê: imaginar estar em uma sala de aula ou em um vagão de trem.

Destarte, quanto mais amplas forem as experiências infantis, mais essa riqueza será expressa em suas brincadeiras. Nesta perspectiva, Repina (1974) afirma que quanto mais experiência prévia a criança tem, mais a realidade se expressa nas suas brincadeiras, além de ela passar a ser mais crítica em relação às imagens imaginativas. [...] Sendo assim, a imaginação principia seu desenvolvimento na idade pré-escolar como requisito da brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, a ampliação do repertório infantil em relação à realidade é condição para o desenvolvimento desta função psíquica e o desenvolvimento desta requalifica a atividade à medida que permite a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas e convergentes à realidade tendo em vista que esta função promove um provisório afastamento do real para adentrar nele com mais profundidade (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 81).

Assim, destacamos que a ampliação de repertório é condição importante para o desenvolvimento da brincadeira de papéis. Ainda a respeito disso, Elkonin (1998) faz uma distinção entre o “tema” e o “conteúdo” desta atividade. Segundo ele, “o tema do jogo é o campo da realidade reconstituído pelas crianças” (Elkonin, 1998, p.35). Já o conteúdo é “o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (Elkonin, 1998, p.35). A exemplo disso, em uma brincadeira cujo tema é mercadinho, o seu conteúdo seria a maneira como a criança reconstitui o tema, suas ações, atitudes e comportamentos com seus pares. Sendo assim, a depender das vivências, experiências e condições de vida em sociedade da criança, suas relações podem ser de “cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança” (Elkonin, 1998, p.35). E o autor completa,

Em nossa opinião, o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade (Elkonin, 1998, p.36).

Sendo assim, a brincadeira tendo como base, natureza e origem as condições sociais de vida das crianças e sendo seu conteúdo central as relações sociais entre os papéis, ou seja, a conduta das pessoas umas com as outras (sintetizadas em regras sobre o que faz, como faz e por que faz em determinadas situações), se formos pensar em uma sociedade capitalista, que é evidentemente marcada por desigualdades e explorações, uma prática pedagógica a qual a brincadeira de papéis sociais não faça parte do trabalho intencional do(a) professor(a) pode conduzir as crianças a reconstituir determinados preconceitos e violências como o racismo, a homofobia, o capacitismo e a misoginia.

Ainda nessa direção, Duarte (2006) acredita que no modo de produção capitalista no qual vivemos os papéis sociais tornam-se extremamente alienados.

Os papéis sociais alienados são resultantes de um determinado tipo de relações sociais. A alienação dos papéis sociais tem sua origem na divisão social do trabalho, isto é, na separação entre quem comanda e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre quem tem a propriedade do capital e quem tem apenas sua força de trabalho, enfim, entre a classe que trabalha e a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. A sociedade capitalista é aquela na qual, até o presente, o ser humano mais se deixou dominar pelos papéis sociais alienados (Duarte, 2006, p. 94).

Quer dizer, se a maneira como a criança reconstitui os papéis sociais em sua brincadeira pode nos dizer sobre a realidade vivenciada por ela, logo, em uma sociedade capitalista, essa reconstituição pode ser marcada por relações verticalizadas e de opressão, por exemplo. Portanto, poderíamos nos perguntar: como essa alienação ocorre? Quais conteúdos e modelos de conduta que as crianças estão trazendo e reproduzindo em suas brincadeiras? Esse autor cita alguns fatores da vida cotidiana que ele acredita estarem na base da existência dos papéis sociais, entre eles estão a imitação de um conjunto de comportamentos usuais que são reproduzidos pelos indivíduos em sua cotidianidade, a relação dialética entre as atitudes do indivíduo na vida pública e privada e os modelos e personalidade que guiam os indivíduos. Este último, como afirma Duarte (2006), não há nada de errado se formos pensar nos grandes modelos de integridade moral, comportamental e intelectual que tem relevância para a formação humana dos outros indivíduos. Entretanto, em uma sociedade capitalista, esses modelos alienam-se, pois geralmente são modelos criados pelas mídias, que reproduzem, características superficiais e pobres em conteúdo e que induzem, de alguma maneira, que os sujeitos sigam certos padrões de comportamento orientados, muitas vezes, pelo mercado de trabalho. Logo, vale ressaltar que “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” (Ham, 2021, p. 29).

Nesta direção, sabendo que as relações de dominação baseadas na opressão e no uso da força não acontece naturalmente ou que a mercantilização das relações humanas não tem origem pela natureza do homem, mas sim, são construídas historicamente e que, como resultado, direcionam e alienam as atividades dos sujeitos, e ao mesmo tempo, sabendo que, “não tem caráter imutável tampouco imprevisível, são dinâmicas e da mesma forma que nascem podem esvanecer, da mesma forma que parecem naturais hoje, podem parecer improváveis amanhã” (Magalhães; Mesquita, 2014, p.274), acreditamos que a educação também tem um papel na luta pela superação da sociedade alienada, podendo contribuir com a formação intelectual e crítica dos sujeitos.

Sendo assim, se formos pensar no trabalho pedagógico, como a brincadeira de papéis sociais pode ser organizada de modo a enriquecer o pensamento crítico das crianças em relação às violências e preconceitos? Como o planejamento e intervenção do(a) professor(a) nessa atividade pode contribuir para a não reprodução das alienações dos papéis sociais contidos em nossa sociedade?

Duarte (2006) afirma que a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, na realidade nesse tipo de atividade a criança é sempre orientada por determinadas referências sociais. Por essa razão, faz-se necessário ações educativas que promovam o surgimento e o desenvolvimento desse tipo de atividade. A despeito disso, Elkonin (1998) disponibiliza alguns exemplos referentes a saídas de campo com o objetivo de as crianças brincarem de papéis sociais em sala, após as visitas. Porém, as visitas de campo que não eram compostas por uma orientação da atenção das crianças para a atividade humana que se desenvolvia ali não se mostravam potenciais para desencadear a ação de brincar. Por exemplo, após uma primeira visita das crianças de um jardim de infância a um Zoológico, a professora levou para a sala brinquedos com figuras de animais e esperava que os pequenos brincassem de "jardim zoológico", no entanto, a professora percebeu que a brincadeira não se produzia. Entretanto, em uma segunda visita, a professora orientou a atenção das crianças para determinadas relações presenciadas no passeio: que elas observassem com maior atenção as relações das pessoas que visitavam, dos funcionários com esses visitantes, a relação entre os trabalhadores e dos funcionários com os animais. Depois dessa visita orientada para as relações humanas presentes no funcionamento do Zoológico, a brincadeira começou a se organizar, como afirma o autor:

Algum tempo depois da segunda excursão, as crianças começaram a brincar por sua própria conta de "jardim zoológico, no qual não faltava nada: bilheteira, porteiro, mães e pais com filhos, guia, varredores, uma "cozinha de feras" com cozinheiro, ajudantes e pessoal que dava de comer aos animais, uma enfermaria com veterinário, um diretor etc. Todos esses personagens iam introduzindo-se pouco a pouco no jogo, que durou vários dias, complicando-se e enriquecendo-se cada vez mais (Elkonin, 1998, p.32).

Dessa forma, foi possível perceber que a ampliação das percepções das crianças a respeito das relações entre as pessoas foi relativamente positiva e fundamental para a organização e produção da brincadeira de papéis sociais, bem como para gerar nas crianças o desejo de realizar as atividades da maneira como elas viram os adultos fazerem.

Em todos esses casos, as crianças só começaram a brincar depois de saber o que as pessoas faziam, como trabalhavam e que relações se estabeleciam entre elas no processo de produção. É perfeitamente natural que as crianças não formassem de imediato ideias bastante exatas, e que o educador tivesse de ampliar e pormenorizar,

durante o jogo e em conversas subsequentes, durante jogos didáticos e ao ler para elas obras literárias, o que elas pensam das pessoas mais velhas, do trabalho e das relações dos adultos (Elkonin, 1998, p.34).

Logo, é possível afirmar que, em nossa sociedade, se a brincadeira de papéis sociais não for um objeto intencional do trabalho pedagógico as chances de as crianças reproduzirem relações de autoritarismo, hostilidade e rudeza são bem maiores. “Se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil [ou pedagógica] o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea” (Duarte, 2006, p.95).

Porém, segundo Duarte (2006), é preciso que professores(as) reconheçam a existência do cotidiano alienado para a realização de um trabalho educativo mais intencional, que perceba as reproduções dos papéis sociais alienados e conduzam o olhar da criança para que ela também os perceba.

É preciso romper com tudo isso e assumir uma atitude crítica perante a alienação dos papéis sociais para que a brincadeira de papéis possa ser conduzida de maneira a que nessa atividade as crianças comecem a tomar consciência da existência dos papéis sociais e da alienação que eles podem carregar consigo. É claro que não se trata de supor que uma criança de 5 anos adquira uma clara consciência do conceito de papel social ou que desenvolva uma análise crítica das origens e dos conteúdos dos papéis sociais alienados. Mas esse processo pode ter início nessa idade e desenvolver-se ao longo da subsequente formação do indivíduo. Quando chegar à adolescência, a formação dessa atitude crítica em relação aos papéis sociais alienados poderá dar um salto, desde que seja acompanhada da formação de uma visão crítica da sociedade capitalista em sua totalidade e da vida cotidiana alienada que é própria a essa sociedade (Duarte, 2006, p.96).

Portanto, é possível dizer que para a brincadeira de papéis sociais desempenhar uma função pedagógica que caminhe em direção a uma formação integral mais humana da criança é necessário que o(a) professor(a) reconheça a existência de reprodução dos papéis sociais alienados na atividade de brincar. A partir desse reconhecimento, que possa, então, proporcionar vivências outras que possam oportunizar referências sociais, a partir das quais as crianças possam vivenciar um caminho potencial de conscientização com relação ao cotidiano alienado, bem como de reflexão mais crítica sobre ele e, ao mesmo tempo, assumir condutas mais empáticas, baseadas em uma ética coletivista e de solicitude com seus pares, em detrimento de relações individualistas, verticalizadas e hostis.⁷

⁷ Contudo, é importante ressaltar que devemos considerar e refletir sobre as condições de trabalho oferecidas aos professores, bem como o currículo vigente, valorização e qualificação profissional, plano de carreira, formação continuada, dentre outras questões relativas que concorrem para que a atividade de brincar realmente se coloque como um objeto intencional do trabalho pedagógico no cotidiano das instituições educacionais.

Sendo assim, para melhor analisar as reflexões abordadas até aqui em torno da brincadeira de papéis sociais e da formação dos afetos a partir dela, bem como da importância da mediação do(a) professor(a), consideramos pertinente dialogar de modo mais direto com algumas situações empíricas existentes na literatura clássica estudada nessa pesquisa. Para tal, selecionamos alguns episódios apresentados por Elkonin (1998). Na seção seguinte exemplificaremos tipos de temáticas possíveis de serem encontradas no brincar da criança, assim como demonstraremos como as aprendizagens da realidade a qual a ela está inserida podem ser reconstituídas na sua brincadeira em relação à formação dos afetos.

2.3 AS CRIANÇAS EM ATIVIDADE DE BRINCADEIRA E A FORMAÇÃO DOS AFETOS: REFLEXÕES A PARTIR DE ALGUMAS SITUAÇÕES EMPÍRICAS PRESENTES NA LITERATURA

No livro *Psicologia do jogo* de Daniil B. Elkonin, o autor apresenta algumas situações empíricas para analisar os motivos da criança na brincadeira de papéis sociais. Essa série de experimentos que o autor traz nessa obra foi realizada por Slávina e, é “uma das primeiras pesquisas em que se procurou abordar por via experimental a solução desse problema [...]” (Elkonin, 1998, p.242). Na presente pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, selecionamos algumas dessas situações para exemplificar e recapitular as características e particularidades da brincadeira de papéis sociais, além de focalizarmos também a reflexão a respeito da formação das relações afetivas na infância. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um primeiro exercício analítico de aproximação ao objeto de nossa pesquisa.

Foram selecionadas sete situações empíricas e, com elas, conseguimos identificar e evidenciar os seguintes aspectos: as regras das relações sociais reconstituídas no brincar; a necessidade da criança de agir no mundo dos adultos, bem como das relações interpessoais e dos objetos não acessíveis a elas; o objetivo da criança ao brincar; o conteúdo da atividade dos sujeitos como objeto direto da atenção e ação da criança; diferentes momentos de desenvolvimento da atividade do brincar e seus conteúdos centrais; e as relações sociais de afeto presentes na atividade de brincar da criança.⁸

O primeiro conjunto de reflexões será feito a partir das situações empíricas 1 e 2, em conjunto.

Situação Empírica 1:

⁸ Os aspectos citados serão abordados, neste Trabalho de Conclusão de Curso, de forma breve, contudo, acreditamos que cada um deles poderia ter um destaque completo, bem como ser desenvolvido em estudo posterior.

Lida (4;1). No início do experimento deixam-se à disposição da menina todos os brinquedos. Sem prestar atenção aos outros brinquedos, 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 os 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.

[...] Passados 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.** [...] ⁹

(Elkonin, 1998, p. 246, grifo nosso).

Situação Empírica 2:

Grígori (6; 0) dirige uma loja dos Correios, onde vende selos, papel de carta, lápis e envelopes. Boris é carteiro e distribui a correspondência com uma bolsa a tiracolo. As crianças escrevem cartas e colocam-nas na caixa coletora. Niúra também se faz de carteiro, retira a correspondência da caixa coletora e entrega-a a Boris. Grígori vende animadamente artigos postais e recebe em troca dinheiro de papel. Diante do balcão forma-se uma fila e Grígori mal tem tempo para satisfazer todos os compradores.

Por solicitação do experimentador, Alexei corre até Grígori e diz: — O gerente da loja está no telefone para falar com você.

Grígori: - **Agora não posso. Olhe esta fila.**

Alexei: - Eles esperam.

Grígori: - **Sim, e nesse meio tempo todos irão embora.**

Alexei: - É melhor que atenda.

Grígori não sai do lugar e continua trabalhando. Quando termina (vendeu tudo), senta-se no seu tamborete e fecha o guichê com uma peça de quebra-cabeça. Alexei volta a chamá-lo para que atenda o telefone.

Grígori (animado): - Fecho o guichê e vou-me embora. (Aproxima-se do telefone.) Quem está falando? Ah, sim, vendi tudo. Preciso de mais papel e envelopes. Foi tudo vendido. (Ri. Aproxima-se do experimentador). **Chamaram-me ao telefone, mas não fui. Havia uma fila diante do guichê. Vendi tudo. Foi o gerente quem me ligou. (Ri.)** (Elkonin, 1998, p. 323, grifo nosso).

⁹ Os trechos realçados destacam as partes em que achamos que mais evidenciaram as relações interpessoais entre os papéis, bem como um potencial direcionamento da formação dos afetos nas crianças ao atuarem com o conteúdo dessas relações.

É importante retomar que é através da brincadeira que a criança, na primeira metade da sua infância, tem uma melhor percepção do mundo dos objetos humanos e das relações interpessoais e atitudes das pessoas entre si. Em outras palavras, é na brincadeira de papéis que as relações interpessoais começam a ocupar para a criança um lugar de objeto de atenção e ação. Por exemplo, para poder atuar como se fosse a professora da escola ou o diretor dos correios as crianças precisam colocar a atividade desses sujeitos (com as coisas e com as demais pessoas) como um objeto direto de atenção: o que faz uma professora ou um diretor dos correios? Como faz? Por que toma essa ou aquela decisão? Logo, ter uma melhor percepção do mundo das coisas e das relações das pessoas entre si significa ter como objeto de atenção e ação o conteúdo da atividade dada que será reconstituído pela criança.

Nesse sentido, ela sente a necessidade de agir nesse mundo da maneira como ela presenciou os outros agirem, entretanto, ela não pode, pois não domina determinadas operações necessárias para realização de algumas ações ou porque os adultos que convivem com ela consideram que ela não deva realizá-las ainda. Como nos exemplos presentes nas situações empíricas 1 e 2, Lida não domina as operações exigidas para cozinhar de verdade, nem Grígori para trabalhar em um caixa dos Correios, assim como socialmente não é comum que as crianças realizem essas tarefas. Contudo, é através da brincadeira que elas reconstituem essas ações para si, recorrendo à substituição dos objetos literais por outros objetos com os quais possuam acesso. Como nas situações narradas, substituindo a panela e a comida por um prato grande e peças de quebra cabeça ou brincando de caixa através de dinheiro de brinquedo.

Através do desejo ou motivo de realizar as ações do papel que imita da melhor maneira possível, assim como Lida observou a professora Nadeja cozinhando e cuidando das crianças, Lida brinca de ser a professora que prepara a comida para os pequenos. Podemos observar que mesmo a experimentadora argumentando que ela não precisava mais cozinhar, pois as crianças já não estavam mais presentes, Lida cria uma situação imaginária para permanecer preparando a comida e, assim, permanecer atuando no papel que deseja. Ela insiste em cuidar das crianças afirmando que elas estariam passeando, ou seja, que elas poderiam voltar a qualquer momento e comer. Podemos destacar, então, que Lida orienta sua ação de brincar mantendo em primeiro plano a relação entre a professora e as crianças (as relações entre os papéis) e não apenas a relação com os objetos que o papel utiliza.

Da mesma maneira, Grígori e as outras crianças reconstituem na brincadeira de papéis as relações que observaram nas suas vivências relativas às ações que ocorrem em uma agência dos Correios. Mesmo o experimentador tentando, através de Alexei, tirar Grígori do seu posto, afirmando que o gerente da loja gostaria de falar com ele por telefone, Grígori justifica dizendo

que se não atender todos, naquele momento, seus clientes iriam embora. Quer dizer, ele orienta sua atividade pela relação de seu papel com os clientes, tornando essa relação objeto de sua atenção e ação. Ou seja, Grígori orienta-se pela resposta que dá à pergunta “por que o diretor dos correios faz o que faz”? Logo, ao brincar Grígori tomou como referência uma relação que evidencia o cuidado ou respeito para com o outro, bem como coloca os clientes como tendo prioridade em relação ao gerente. Portanto, ao brincar a partir dessa referência tem-se potencialmente uma possibilidade de formação dos afetos que evidencia a orientação para a finalidade da atividade do papel (atender os clientes) e não para uma relação de hierarquia de trabalho (a obediência à figura do gerente). **Contudo, é importante ressaltar que não há uma linha direta entre a atitude da criança na brincadeira e sua atitude e valores na vida, porém, podemos afirmar que ao brincar repetidas vezes com esse ou aquele conteúdo, esses conteúdos podem constituir um caminho para a compreensão de mundo da criança, assim como para assumir um modo de se portar perante as pessoas ao seu redor.**

Nesse sentido, as regras das relações sociais que circundam Lida e Grígori aparecem de maneira concreta em suas brincadeiras, regras essas que na brincadeira de papéis sociais são implícitas/ocultas. O modo como a professora Nadeja prepara a comida e trata as crianças serviu de referência para a reconstituição desse papel por Lida. Assim, é possível inferir que ela tenha observado que a professora não deixa de preparar a comida quando as crianças não estão presentes, assim como também tenha vivenciado Nadeja tratando os pequenos com relações de cuidado e preocupação. Tal como as experiências de Grígori, relativas às relações sociais que ocorrem em uma agência dos Correios, serviram de referência para ele reproduzir essa ação. Certamente, ele deve ter observado que os atendentes dos Correios não costumam abandonar seus clientes sozinhos no balcão para resolver outras responsabilidades. Logo, conseguimos observar que Lida e Grígori têm uma via potencial de relações de formação dos afetos, visto que podemos perceber que eles estão em um momento da atividade de brincar de papéis sociais mais avançado, destacando como conteúdo central a ser reconstituído na situação imaginária as relações entre os sujeitos. Uma vez que, além de manipularem objetos, entenderem seu uso social e significado, conseguem substituí-los por outros objetos sem significação lúdica específica, eles também tomam consciência das relações sociais e as reconstituem a partir do que eles veem ao seu redor, na vida social, em especial na atividade dos adultos.

Para a continuidade dessas reflexões sobre o brincar e a formação dos afetos destacamos outras duas situações empíricas:

Situação Empírica 3:

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-se de novo à mesa.)

Volódia: - Doutor ainda não lavou as mãos.

Kátia: - Ah, tinha me esquecido! (Simula lavar as mãos.)

Volódia: - O doutor me mandou vir hoje; vai me vacinar?

Kátia: - Sim, sim, vou vacinar todo o mundo. (Senta-se a mesa, apanha um pedaço de algodão, umedece-o e manda Volódia arregaçar a manga.)

Volódia: - Onde vai aplicar?

Kátia: - Aqui. (Aponta-lhe para o braço.)

Volódia: - Tenha a bondade...

Kátia fraciona-lhe o braço com o algodão, aproxima o cone e, manipulando com este, diz: - Como vê, correu tudo bem. Não doeu nada, não foi?

Volódia (sorri e pisca o olho): - Claro que doeu, doeu sim. Aproxima-se Kim.

Kátia: - Desabote a manga e suba-a. (Apanha um pedaço de algodão.)

Exper.: - Quer que traga álcool de verdade para esfregar o braço? Tenho um vidro.

Kátia (animada): - Sim, sim!

Exper.: - Vá vacinando-o enquanto vou buscar o vidro; depois, fraciona-lhe o braço. (Kátia sacode a cabeça em anuência, pega no cone e aplica-o em Kim. A experimentadora tira de seu bolso um vidro. Kátia umedece o algodão e dispõe-se a esfregar o braço de Kim.)

Volódia (protestando): - **Isso não se faz assim! Vai tirar-lhe toda a vacina. Ainda acaba por infeccionar lhe o braço. Deixe assim que é melhor.**

Kátia (séria): - Tinha-me esquecido. Bem, podem ir embora. Acabou-se. (Elkonin, 1998, p. 292, grifo nosso).

Situação Empírica 4:

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). Primeiro fricciona-se e depois aplica-se a vacina. (Esfrega-lhe o braço.)

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.** (Esfrega o braço de Dimítri com água e põe-lhe a vacina. O braço de Vália, a quem vacina em seguida, fricciona já com álcool.)

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** (Elkonin, 1998, p. 294, grifo nosso).

Na situação empírica 3, também podemos observar que Kátia parece evidenciar como orientação para suas ações de brincar as razões das atitudes do papel que está imitando (por que o médico faz isso ou aquilo?). A menina também parece estar em um caminho potencial de evidenciar para si, como conteúdo a ser reconstituído na brincadeira, as relações sociais de afeto, pois ela parece demonstrar preocupação com o fato de apenas deixarem a paciente deitada em um dormitório qualquer. Ao discordar da experimentadora, Kátia afirma que uma pessoa doente, com escarlatina, precisa ficar em um hospital, quer dizer, em condições mais ideais de tratamento para ser possível uma melhor recuperação. Assim, as regras das relações sociais que circundam o dia a dia de Kátia, mais precisamente, nesse caso, relacionados às funções e ações de um médico, **serviram de referência para seu posicionamento** quanto ao que considerava ser as condições mais adequadas para o paciente.

Já Volódia parece estar em um momento da atividade de brincar menos complexa em relação ao de Kátia. Ele também reconstitui o papel de acordo com o que presenciou em suas vivências, contudo, demonstrou se preocupar mais com a ordem das ações, não se agradando com a maneira com que Kátia aplica a vacina, invertendo a ordem das etapas. Todavia, será que Volódia chama a atenção de Kátia também por se preocupar com a integridade física do paciente, visto que avisou da possibilidade de uma infecção ao deixar para desinfetar o local de aplicação da vacina por último? Para nós parece que sim. Na realidade, acreditamos que o menino também está em processo potencial de formação dos afetos, a qual as relações interpessoais passarão a ser seu objeto de atenção, ou seja, o conteúdo da atividade dada, ser um médico na relação com o paciente e o cuidado que isso implica, passa a se colocar em primeiro plano para ele ao invés da ordem das ações.

Já na situação empírica 4, assim como Volódia, podemos observar que Ivã; na mesma situação provocada pelo experimentador, de sugerir a utilização de um “álcool de verdade”, contudo, a ser utilizado depois de aplicar a vacina, também parece estar em um momento de desenvolvimento da brincadeira de papéis a qual ele se preocupa mais com a ordem das ações, afirmando que daquela maneira não se faz, do que sabendo as razões pelas quais não se deve realizar a ação de outra maneira ou se questionando do porquê não. Conseguimos perceber que

ao contrário de Volódia, Ivã “confuso e em voz baixa” apenas diz que “Assim não se faz. Não se pode fazer assim.” Portanto, inferimos que ele também se encontra em um processo de desenvolvimento cuja relações interpessoais passam a ser sua referência central para o brincar, bem como para a criação da situação imaginária, contudo, as relações de afeto e as reproduções de atitudes tendem a ficar mais evidentes posteriormente. Entretanto, como esse processo de reconstituição do vivido pode ser um caminho para a construção dos afetos?

Nesses exemplos, podemos observar, como afirma Leontiev (2010), que a partir da brincadeira são desenvolvidas possibilidades de posições importantes por parte das crianças por meio das regras internas de comportamento que as crianças reproduzem. Isso se manifesta em traços de autoavaliação, de autocontrole, de análise das ações e comportamentos. Nesse sentido, tanto Kátia quanto Volódia questionaram a maneira como os papéis estavam sendo reconstituídos, não concordando com as ações, demonstrando desagrado com os comportamentos dos colegas e sugerindo atitudes melhores.

Por outro lado, a depender das condições sociais de vida e experiências das crianças podem ser reproduzidas, na brincadeira de papéis, relações de autoritarismo, violência, preconceito, entre outros. Sobre isso falaremos um pouco mais a partir dos dois episódios seguintes, situações 5 e 6.

Situação Empírica 5:

Gália e Bela (4; 0) recusam a proposta de brincar de "si mesmas". Gália olha fixamente para a experimentadora, depois volta a cabeça e ruboriza-se. A experimentadora insiste, Gália suspira e afasta-se. Bela segue-a.

Exper.: - Gália, vamos jogar então de maneira que você seja Faina Semiónovna e Bela e eu seremos as meninas.

Gália (aproximando-se rapidamente): - Sim, eu serei Faina Semiónovna e vocês as meninas.

Bela: - Está bem. (E, sem esperar resposta, Gália ordena:) Sentem-se à mesa. Não, primeiro lavem as mãos; podem lavá-las ali. (Aponta para a parede.)

Bela encaminha-se até a parede; a experimentadora segue-a. Bela faz os movimentos de lavar as mãos.

Gália: - Agora sentem-se à mesa. Já preparei a empada e as xícaras; agora lhes servirei o café. (Recolhe as folhas secas caídas dos vasos de plantas e coloca-as em dois montículos de duas ou três folhas cada um.)

Bela e a experimentadora sentam-se à mesa e fingem que comem; a experimentadora repete as ações de Bela.

Gália (com expressão severa): - **Bela, fique quieta. Não se conversa na hora de comer. (Põe-lhes duas folhas mais.)**

Aproxima-se Valentina, que também se senta à mesa e começa a comer.

Gália: - Bem, agora podem ir dormir a sesta.

Bela: - Primeiro vou lavar a boca. (Vai até a parede e faz como se bochechasse.)

Gália (aponta para umas cadeiras): - Dormirão aqui. (Bela, Valentina e a experimentadora sentam-se.)

Gália: - **Fechem os olhos e ponham as mãos debaixo da cabeça. (Valentina mexe-se.)**

Valentina, não se mexa tanto nem dê voltas na cama. (Valentina fica quieta.)

Gália: - Está bom, já dormiram o bastante. Levantem-se e vistam-se.

Valentina, Bela e a experimentadora fazem como se calçassem os sapatos e abotoassem os vestidos. Sentam-se à mesa.

Gália: — Vamos tomar o chá. (Coloca um cubo de madeira diante de cada uma e com outro despeja o chá.) Isto é chá (explica ela, afasta-se, traz várias tampas de madeira e reparte-as.) São empadas. Uma para cada uma de vocês. (Valentina come lentamente.)

Valentina, não nos faça esperar. (Chama a experimentadora. Diz que sua mãe veio buscá-la e sai. As outras meninas riem.) (Elkonin, 1998, p. 277, grifo nosso).

Situação Empírica 6:

Jogo de "jardim-de-infância".

Exper.: - Quero brincar com vocês. De que é que estão brincando?

Gália: - Nós? De jardim-de-infância. Eu sou a cozinheira.

Valentina: - Eu sou Lídia Ivánovna (a educadora), e Kátia e você serão as meninas. Agora leremos livrinhos e a vovó vai preparar a comida.

Kátia vai até a mesa, onde coloca os pratos sobre peças de quebra-cabeça.

Valentina: - Vamos ler O incêndio. (Olha as estampas e declama o texto de memória.) Agora para a mesa. (Aproxima-se da mesa, põe os pratos e as colheres. No centro coloca um vaso com plantas.) Para que fique mais bonito. (Diz e, em seguida, dando uma volta, acrescenta em voz alta:) Pode servir a comida.

Gália (traz uma panela e coloca-a sobre a mesa): - Aqui têm sopa de almôndegas em farinha.

Valentina simula reparti-las com uma colher e põe dois ou três pedacinhos de papel em cada prato, dizendo: - Estas são as almôndegas.

Exper.: - Não ponha para mim, eu quero antes o segundo prato.

Valentina (rindo): - **Isso é coisa nova; o segundo prato não vai antes do primeiro. (Serve-a.)**

Exper.: - Mas eu quero antes o segundo.

Valentina: - **Bem se vê que sua mãe a mima demais. (As duas crianças riem.)**

Gália: - **Assim não se come.**

Exper.: - Está bem, tomarei um pouco de sopa. Vovó, sente-se para comer aqui conosco.

Gália: - Tenho de preparar o segundo prato e depois o chá. A vovó come depois. (Afasta-se.)

Para o segundo, Valentina traz um prato com pedacinhos de papel e explica: - São croquetes de arroz.

Exper.: - Para mim, sem arroz.

Valentina: - **Então não comerá croquetes. Quem não come arroz, não pode provar os croquetes. (Ri.)** Pode lavar a boca e fazer a sesta. (Põe vários papeizinhos nos pratos das outras meninas. Estas fingem comer.) (Elkonin, 1998, p. 291, grifo nosso).

Como já afirmamos anteriormente, a depender das condições sociais vividas pelas crianças e suas experiências em meio às atividades dos adultos e das relações que estabelecem na vida social e de trabalho, a reconstituição dos papéis sociais podem ser permeadas de relações de solicitude, empatia e cooperação, mas também podem reproduzir relações estereotipadas, hostis e preconceituosas. Na situação empírica 5, Gália (com 4 anos) parece reconstituir relações que podemos interpretar como sendo de autoritarismo e que, talvez, ela tenha vivenciado no seu cotidiano, na unidade educativa ou em outras situações indiretas. Como pode ser percebido nas falas no momento da refeição, como “Fique quieta. Não se conversa na hora de comer!” ou “Não nos faça esperar”. Assim como também aparece nas falas que parecem reproduzir atitudes a respeito das rotinas e padronizações de tempos para o sono coletivo, que, por vezes, podem ser caracterizadas

por demasiada impaciência, como observado nas falas “Não se mexa tanto, nem dê voltas na cama!”. Todavia, é importante lembrar novamente a não existência de uma relação linear ou de causa e efeito entre o brincar e a formação dos afetos e valores na criança. Contudo, ao brincar ela pode tomar como modo de se comportar as referências que tem das relações sociais que observou e vivenciou. Nessa situação empírica, por exemplo, Gália **pode naturalizar que esse é o modo dos adultos lidarem com as crianças.**

Já na situação empírica 6, é possível inferir a reconstrução de falas e comportamentos de repreensão que as crianças observaram e vivenciaram juntos aos adultos na unidade educativa. Pode-se observar que não há uma negociação quanto ao que as crianças irão comer, a educadora, no caso, representada por Valentina (com 3,8 anos de idade), apenas critica e reforça à experimentadora que coma o que ela propôs.

Ao presenciar situações de reconstituição de rudeza, preconceito e/ou violência, como nós professores(as) podemos intervir de modo a não reforçar esses comportamentos, de modo a contribuir com novos elementos para que as crianças possam elaborar outras atitudes entre os papéis? Sobre isso, abordaremos mais profundamente no capítulo seguinte. Entretanto, a princípio podemos afirmar que acreditamos que trazendo referências outras para as crianças, propondo ações educativas que ampliem seus repertórios e demonstrando outras maneiras de agir perante os sujeitos, tem-se um material potencial para a criança criar e recriar suas situações imaginárias. Quando a brincadeira de papéis sociais se torna um conteúdo intencional do trabalho pedagógico, o(a) professor(a) pode oportunizar outras referências a partir das quais as crianças poderão passar a ser mais reflexivas e críticas em relação à comportamentos hostiz e rudes.

Nessa direção, apresentaremos uma última situação empírica para nossas discussões sobre o brincar e a formação de atitudes e afetos nas crianças.

Situação Empírica 7¹⁰:

Ata nº 10. A experimentadora propõe a Dina e Nina (6;0) que brinquem de maneira que Dina seja Tamara e Nina seja Mila.

Dina: - Eu não quero ser Tamara. Tamara sempre se comporta mal, não faz as lições. Ontem procuramos os lápis por toda a parte e ela os tinha escondido. Também vou ter de guardar tudo na gaveta ou quê? (Ri.)

Exper.: - Bom, essas coisas não lhe acontecem sempre...

Dina: - Quase todos os dias. Não quero ser Tamara. Melhor. (Pensa.) Bem, serei melhor Nina. (As duas soltam uma gargalhada.)

Dina (agora como se fosse Nina): - Posso cuidar dos mais pequenos? (Volta-se para Nina e a experimentadora.) Ela gosta de estar sempre cuidando dos pequenos. No turno da noite vestirei Irina e Vera. (As duas riem.) [...] (Elkonin, 1998, p. 282, grifo nosso).

¹⁰ Essa situação empírica também foi analisada pelas autoras Batista, Silva e Pasqualini (2021), texto que também compôs o campo analítico de pesquisa do presente Trabalho de Conclusão de Curso. Por essa razão, o retomaremos no próximo capítulo.

Nesse episódio, podemos observar que Dina parece colocar as relações interpessoais em primeiro plano, visto que as evidencia como conteúdo central de sua brincadeira. Para poder atuar como Tamara ou Nina, Dina colocou a atividade dessas crianças - com as coisas e com as demais pessoas - como um objeto direto de sua atenção: o que faz Tamara e Nina? Como fazem? Por que agem dessa ou daquela forma? Para ela as condutas de Tamara de não guardar os materiais nos seus devidos lugares para que o coletivo também pudesse usar, não fazer as lições e se comportar mal nos revela uma dificuldade para Dina desejar ou aceitar representar esse papel na brincadeira, visto que pela sua fala de desaprovação ela compreendeu que esses comportamentos não são adequados, talvez pela não aprovação dos colegas em seu entorno e/ou porque a professora reagiu negativamente a essas condutas. No momento em que a experimentadora propôs para ela imitar a colega de turma, Dina já imaginou que teria que reproduzir suas atitudes, ou seja, mesmo que em uma situação de brincadeira imaginária, teria que esconder os materiais, se comportar mal, não fazer as lições e, eventualmente, ser chamada a atenção por isso. Talvez por isso, ela tenha se recusado a reconstruir esses comportamentos de Tamara, visto que não concordava com suas atitudes. Contudo, preferiu interpretar o papel de Nina, pois parece gostar da forma como a colega trata as crianças menores, com relações de cuidado e proteção. É possível inferir que esse sentimento de afeto relativo à conduta de Nina e sua rejeição ao comportamento de Tamara surgiu a partir dos processos sociais coletivos em seu entorno, tornando-se referência para a reconstituição do papel. Ela passa a entender que a conduta de Tamara é vista como ruim para a maioria das outras pessoas, bem como prejudica a organização do grupo. Mais do que o fato imediato de querer assumir um papel ou outro, estamos diante de uma situação que evidencia o quanto que, **ao brincar, as crianças lidam com conteúdos interpessoais, com atitudes e valores, que vão as colocando em uma necessidade de se posicionarem no mundo e com os outros.**

A partir dessas situações empíricas buscamos ressaltar como, **ao brincar, ao criar as situações imaginárias, as crianças vão mobilizando conteúdos sociais (valores, atitudes) que, por vezes, as confrontam com a necessidade de se posicionar diante do mundo e dos outros, o que corrobora para a formação de suas atitudes ou afetos.** Como dissemos, é importante considerar que não estamos entendendo existir uma linha direta entre as ações e atitudes das crianças na brincadeira e suas ações, atitudes e valores na vida. O fato de uma criança, desempenhando o papel de médica, demonstrar preocupação ou hostilidade com a outra (que desempenha o papel de paciente) não significa que ela aja ou passe a agir assim no seu cotidiano. Contudo, ao brincar mobilizando esses conteúdos concretos a criança vivencia um

caminho para a compreensão de mundo no qual vive e atua e, assim, um material potencial para assumir posições nesse mundo.

Sendo assim, para melhor dialogar com esse aspecto, no próximo capítulo, a luz de autores contemporâneos, abordaremos mais precisamente como ocorre a constituição dos afetos no desenvolvimento da criança, assim como o seu lugar na estrutura da atividade lúdica. E sobretudo, como nós professores(as) podemos atuar de maneira a potencializar as experiências sociais das crianças, buscando contribuir para enriquecer as brincadeiras de papéis delas.

3 DIÁLOGOS COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Até aqui analisamos as características internas da brincadeira de papéis sociais, seus conteúdos, especificidades, origem, surgimento e desenvolvimento nos primeiros anos da infância, estabelecendo as primeiras relações da brincadeira e a formação dos afetos. Contudo, também merece destaque um aprofundamento maior sobre a formação dos processos afetivos-emocionais e as relações entre a reconstituição dos papéis sociais e as condições sociais concretas de vida das crianças. Pois, como analisado no capítulo anterior, a depender da vivência de cada criança em sociedade o brincar pode apresentar processos formativos e conteúdos distintos. Assim, essas análises podem ser de grande valia para pensarmos como a atuação pedagógica pode contribuir e oportunizar outras referências sociais nas relações e atitudes das crianças com seus pares e o mundo.

O presente capítulo tem como objetivo sistematizar algumas produções contemporâneas sobre o tema brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças da educação infantil, discutindo como a brincadeira de papéis sociais, mediadas por ações docentes, pode contribuir para que as crianças desenvolvam um pensamento crítico e se posicionem frente às relações estereotipadas, de violência e preconceito. Com esse intuito, retomamos a explicação da nossa segunda ação metodológica de pesquisa: o diálogo com a literatura contemporânea.

Essa ação de pesquisa realizou-se considerando o seguinte percurso metodológico: para seleção dos trabalhos a serem efetivamente analisados optamos por pesquisar artigos, capítulos de livro e/ou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), não abarcando, neste momento, teses e dissertações. Para a busca de artigos, elegemos a plataforma do banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e elencamos as seguintes combinações de palavras-chaves: brincadeira de papéis sociais AND afetos; brincadeira de papéis sociais AND relações afetivas; brincadeira de papéis sociais AND emoções; jogo de papéis AND afetos; jogo de papéis AND relações afetivas; jogo de papéis AND emoções; jogo protagonizado AND afetos; jogo protagonizado AND relações afetivas e jogo protagonizado AND emoções. Como critério para pré-seleção dos trabalhos, realizamos a leitura dos títulos, resumos e, eventualmente, considerações finais de cada texto. Contudo, na busca com as palavras-chaves supracitadas, apareceram, quantitativamente, poucos trabalhos, e, em análise preliminar, nenhum parecia ser diretamente correspondente ao objeto da presente pesquisa, com exceção das palavras-chaves jogo de papéis AND relações afetivas, a qual foi pré-selecionado um trabalho que parecia relevante para esse estudo.

Diante dessa situação, para a pesquisa nessa mesma plataforma, resolvemos elencar palavras-chaves que poderiam ser mais abrangentes e menos específicas. São elas: brincadeira de papéis sociais; jogo de papéis sociais; e jogo protagonizado. Assim, foram encontrados cinco trabalhos que pareciam relevantes para a análise.

Já para a seleção de capítulos de livro e Trabalhos de Conclusão de Curso, elegemos a plataforma Google Acadêmico, selecionando as mesmas combinações de palavras-chaves utilizadas na plataforma CAPES. Nessa segunda plataforma, também utilizando o critério de leitura dos títulos, resumos e considerações finais, pré-selecionamos dois trabalhos que também pareciam relevantes para a análise. Apesar de termos tido como foco, no Google Acadêmico, capítulos de livro e TCCs, foram encontrados cinco artigos que nos pareceram relevantes para a pesquisa e não foram localizados na plataforma CAPES pelas palavras-chaves elencadas. Além disso, foi localizado um artigo que não atendia um dos critérios iniciais para compor o material de análise, mas na leitura indicava contribuições com as discussões propostas nesta pesquisa e, assim, foi incorporado como parte da fundamentação teórica¹¹.

É importante salientar que na pesquisa realizada na plataforma Google Acadêmico, por meio das palavras-chaves escolhidas, foram localizadas quantidades significativamente maiores de trabalhos que na plataforma CAPES. Todavia, posteriormente, optamos por pesquisar na CAPES, uma segunda vez, os artigos encontrados, até então, apenas no Google Acadêmico para, assim, ter certeza se eles realmente não estariam publicados também na CAPES. Dessa vez utilizando outro meio de busca: individualmente e através do nome dos autores e/ou dos títulos dos trabalhos. Assim, conseguíamos localizar na plataforma CAPES cinco dos seis artigos selecionados na Plataforma Google Acadêmico. Acreditamos que isso ocorreu devido a variedade de palavras-chaves correspondente a cada trabalho o que dificulta a localização de diversos artigos correspondentes ao objeto de pesquisa na plataforma CAPES.

Sendo assim, desses quatorze trabalhos iniciais, selecionamos treze para compor, inicialmente, o campo analítico da pesquisa. Um deles, como já afirmado anteriormente, compôs apenas o referencial bibliográfico devido ao não cumprimento de um dos critérios iniciais assumidos por nós na busca: o de não abordar de forma direta a brincadeira de papéis sociais. Sendo assim, sistematizamos no quadro 1 os treze trabalhos selecionados para análise:

¹¹ O trabalho acadêmico que ficou apenas como referencial bibliográfico tem como título e autor: “A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação”, de Gomes (2014).

Quadro 1. Trabalhos selecionados para análise

Artigos	1	PICCOLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural . 2010.
	2	PICCOLO, Gustavo Martins. Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos . 2011.
	3	GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais . 2013.
	4	MAGALHÃES, Giselle Modé; MESQUITA, Afonso Mancuso de. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana . 2014.
	5	MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil . 2015.
	6	CÁSSIA DUARTE, Rita de; DERRISO, José Luis; MELO DUARTE, Elaine Cristina; DUARTE, Newton. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na Educação Infantil . 2017.
	7	DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade . 2017.
	8	VALENÇA, Vera Lucia Chacon; FONTANA, Lidiani Morgenroth. As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas . 2017.
	9	MESQUITA, Afonso Mancuso de; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores . 2019.
	10	SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos . 2020.
11	LIMA, Géssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. A brincadeira de faz de conta de papéis sociais: uma reelaboração criativa da criança sobre as relações de trabalho . 2021.	
TCC	1 2	HAM, Nina de Arruda Botelho van. O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na educação infantil: considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino . 2021.
Capítulo de livro	1 3	BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Mariana Cristina da; PASQUALINI, Juliana Campregher. Capítulo 5 Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais . 2021.

Fonte: elaborada pela autora

O próximo momento da ação metodológica de diálogo com a literatura contemporânea foi a leitura, na íntegra, dos treze trabalhos selecionados, buscando destacar ideias centrais (temáticas e problemáticas) que se relacionassem ao objeto de nossa pesquisa: a brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na criança. Dessas temáticas e problemáticas elaboramos três relações centrais, a partir das quais buscamos aproximações ao objetivo geral de nossa pesquisa. São elas: o lugar do afeto na estrutura da atividade de brincar da criança; os temas

que as crianças incorporam como argumento do brincar e a presença de manifestações preconceituosas (gênero, raça e beleza); e a mediação do(a) professor(a) na brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos no brincar, que serão desenvolvidas no decorrer desse capítulo, nas subseções a seguir.

3.1 O LUGAR DO AFETO NA ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE BRINCAR DA CRIANÇA

Sabemos que são as condições sociais de vida da criança que fazem com que a brincadeira emergja. Logo, o seu conteúdo não pode ser alheio à realidade circundante dela.

O conteúdo das brincadeiras não pode ser alheio à realidade tendo em vista que seu aparecimento se dá exatamente no seio das condições objetivas da vida da criança. Neste sentido, podemos afirmar que o conteúdo da brincadeira de papéis é justamente o próprio ser humano e as relações humanas. A criança não brinca para se afastar da realidade e criar um mundo infantil, mas exatamente o contrário: brinca para penetrar nesta realidade e apropriar-se mais profundamente dela. É nesta realidade social que ela vive e é dela que ela quer participar (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 78).

Nesse sentido, o papel que a criança imita/representa é a unidade fundamental na brincadeira, visto que, nela o que importa para a criança, é a esfera das relações humanas que ela deseja atuar. Ao mesmo tempo, a criação de uma situação imaginária - também forjada no decorrer da atividade lúdica, pois sabemos que a criança não imagina para brincar, mas sim brinca para imaginar – também é uma demanda que essa reconstituição do vivido coloca à criança. Somado a isso, nesse movimento de reconstituição do vivido, as relações sociais vivas e dinâmicas que o sujeito estabelece com a realidade se tornam aspectos significativos também para a formação dos afetos, possuindo uma dimensão histórica e social. Sendo assim, merece destaque refletirmos - através de um diálogo com a literatura contemporânea - sobre a constituição do afeto no desenvolvimento da criança, bem como o seu lugar na estrutura da atividade lúdica.

Uma primeira temática a ser destacada desse diálogo com a literatura refere-se aos significados que são atribuídos aos termos “afeto”, “emoção” e “sentimentos”¹² e como eles podem contribuir para o entendimento do objetivo da presente pesquisa: compreender as relações específicas entre a brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças.

¹² Reconhecemos a existência da multiplicidade de autores que discutem a constituição dos afetos no desenvolvimento da criança, bem como de distintos entendimentos a respeito dos termos elencados. Contudo, o foco do presente Trabalho de Conclusão de Curso não é resolver problemas terminológicos ou conceituais. Por isso, nesse momento, não iremos adentrar nessa profunda discussão e nos limitaremos a sistematizar as discussões dos autores supracitados.

Para tal, nossos diálogos serão realizados, sobretudo, com os trabalhos de Batista, Silva e Pasqualini, (2021); Mesquita, Batista e Silva (2019) e Gomes (2013).

É possível encontrarmos no senso comum um entendimento que trata os processos afetivos separados dos cognitivos, bem como as emoções separadas dos processos de aprendizagem.

Compreender o afetivo desse ponto de vista traz consequências para o trabalho pedagógico: adotamos uma visão estática e uniforme da motivação, o que significa que as necessidades, os desejos e interesses das crianças – que têm como fundamento os processos afetivos – são vistos como aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito (Gomes, 2013, p.511).

Entretanto, sabemos que a constituição dos processos afetivos é resultado do encontro com os objetos culturais (signos e instrumentos), dotados de significados, que cada sujeito se apropria ao longo de sua vida. Esses objetos culturais “[...] atuam inicialmente nas relações intersubjetivas e transformam o psiquismo individual ao serem internalizados, convertendo-se em processos intrapsíquicos” (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.3), entre os quais podemos destacar a linguagem, que proporciona ao sujeito um maior controle sobre si mesmo e sobre sua própria conduta. Assim, a apropriação dos instrumentos culturais “possibilita aos processos funcionais ultrapassarem os limites do sistema orgânico de atividades, e, conseqüentemente, os comportamentos podem tornar-se conscientemente planejados e controlados” (Szymanski; Colucci, 2020, p. 3). Logo, produzindo mudanças qualitativas nos processos psíquicos, entre elas um salto na formação dos afetos.

Corroborando com isso, Vigotski (1995, 1996 *apud* Gomes, 2013) compreende que existe uma indissociabilidade entre cada uma das funções psíquicas no desenvolvimento da personalidade humana, entre elas o afeto, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a vontade. Portanto,

[...] se os processos afetivos estão conectados a outras funções psicológicas e ao desenvolvimento da consciência como um todo, o lugar social que a criança ocupa no contexto das suas relações, suas experiências culturais e interações sociais constituem fatores indispensáveis para se compreender a dinâmica e o desenvolvimento desses processos (Gomes, 2013, p.511).

Também a despeito da apropriação de instrumentos culturais e das experiências sociais e culturais do sujeito na formação dos afetos e emoções Mesquita, Batista e Silva (2019, p.3) afirmam que,

Na natureza, as emoções são processos decorrentes da avaliação, pelo organismo, da sua correlação imediata com o meio, e sinalizam situações favoráveis ou desfavoráveis à sobrevivência. Determinadas condições externas e internas do

organismo combinadas provocam reações comportamentais (bioquímicas, fisiológicas, expressivas e motoras) que garantiram no processo evolutivo a sobrevivência da espécie humana. [...] A conversão desse processo natural elementar em processo cultural complexo ocorre, como nos demais processos psicológicos que orientam e regulam a conduta humana, pela interposição de signos na relação entre sujeito e objetos da realidade.

Logo, podemos perceber que o desenvolvimento humano tem uma base orgânica, todavia, fundamentalmente se relaciona com o mundo exterior e, sobretudo, com a atividade do sujeito no mundo objetivo, sendo que “a apropriação da cultura transforma qualitativamente as formas naturais e espontâneas de comportamento em formas volitivas” (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.3). Em outros termos, a complexidade do psiquismo humano tem origem no ser orgânico, contudo, ao se estabelecer relações com outras pessoas o sujeito demanda do seu psiquismo uma relação ativa com o meio social e com os signos, ao mesmo tempo, que transforma e diferencia suas funções psíquicas, ou seja, “cada função começa a adquirir uma independência relativa, dado que se preservam vínculos interfuncionais, os quais se transformam no processo de desenvolvimento” (*ibidem*).

A relação sujeito-objeto é a base sobre a qual se constitui o reflexo psíquico da realidade, e os mediadores sociais (signos e instrumentos) exercem papel determinante na constituição das funções psicológicas superiores, as quais, na verdade, só se concretizam por meio da atividade social do sujeito (Gomes, 2013, p.512).

Assim, é nesse movimento de relação com o mundo objetivo e os fenômenos da realidade que são formadas as denominadas funções psíquicas superiores ou modos propriamente humanos de atuar no mundo, dentre elas, a memória e atenção voluntária, a complexificação do pensamento e o domínio da conduta, assim como ocorre o processo de apropriação-objetivação pelo sujeito e que se constituem as funções cognitivas e as funções afetivas (Gomes, 2013). Ao se apropriar dos objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores, as novas gerações acabam se apropriando da história social delas, dos significados sociais, por conseguinte, isso é premissa para a formação da individualidade do sujeito.

De acordo com Mukhina (1995), desde bem pequena a criança já demonstra em suas ações certa disposição para um objetivo específico. Nesta fase o que a atrai, controla e determina sua atenção são principalmente os objetos. Pelo fato de ela não conseguir perceber e elaborar ou organizar o percebido com a ajuda da atenção, da memória e do pensamento, pois estas funções ainda não estão diferenciadas, ocorre o predomínio do afetivo na formação da sua consciência (Gomes, 2013, p.513).

Essa última, a **consciência**, é que regula a atividade do sujeito a fim de satisfazer tanto as necessidades biológicas quanto as necessidades que surgiram devido as relações do sujeito em sociedade. “[...] E nesse processo o afeto participa como a base do registro subjetivo, como

um efeito que as influências externas exercem sobre a vida psíquica do sujeito” (Gomes, 2013, p.513). Todavia, é importante ressaltar também que, conforme Vigotski (1996, 2003 *apud* Gomes, 2013), o afeto se mantém essencial ao longo de todo desenvolvimento da criança. “O afeto inicia e encerra o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, perpassando assim todo o seu desenvolvimento” (Gomes, 2013, p.512). Assim, pensando nessa dinâmica entre as relações em sociedade vivenciadas pela criança, a constituição de suas funções afetivas, bem como de seu desenvolvimento, pode surgir a seguinte dúvida: mas afinal, então, o que seria o afeto? Segundo Vigotski, em diálogo com a filosofia Espinosa, a ação de um objeto qualquer, ou seja, outro corpo, ideia ou fenômeno sobre o nosso corpo é chamado **afecção** (*afectio*) (Gomes, 2013). Por sua vez,

o **desejo** nos motiva a agir diferentemente conforme os objetos que encontramos, portanto devemos dizer que o desejo está, a cada instante, condicionado pelas afecções (efeitos) que nos vêm dos objetos e das relações que estabelecemos com as pessoas. A consciência emerge, conseqüentemente, como o sentimento contínuo dessas variações em função dos objetos e ideias que afetam o sujeito durante sua existência (Gomes, 2013, p. 515, grifo nosso).

Em outras palavras, quando o ser humano experiencia uma afecção – uma ação do objeto (corpo, fenômeno ou ideia) sobre o sujeito – ocorre uma variação na sua potência de pensar e agir, ou seja, ele apreende algo sobre esse objeto, em outras palavras, ele é afetado. Contudo, é importante lembrar que “a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos” (Vigotski, 2008, p. 25), ou seja, generalizações a respeito do que a afetou/marcou e do que ela conhece sobre as diversas relações vividas. Essas generalizações é que mobilizam o brincar da criança, porém, ela não, necessariamente, tem consciência disso. Por outro lado, ela tem um objetivo ao brincar que está contido no próprio processo da brincadeira (Leontiev, 2010): brincar bem e interpretar o papel da melhor maneira possível, em outras palavras, reconstituir bem o papel de maneira mais fiel de acordo com a ação real/conteúdo conhecida por ela. Um exemplo, para melhor ilustrar todo esse raciocínio: quando uma criança se depara com um objeto que lhe chama atenção e que lhe aguça o desejo de pegar ela mobiliza as funções já desenvolvidas em sua experiência anterior para manipular, perceber e compreender esse objeto (Gomes, 2013). Quando ela deseja pegar a direção de um ônibus ou quando ela deseja ser motorista ela mobiliza essas funções, porém, são conteúdos distintos que a afetam e a afetam porque ela percebe “coisas” ou relações distintas da realidade: em um caso, o objeto em si, no outro, a atividade humana mediada por tal objeto.

Nesse ínterim, a variação dos modos de pensar e agir – o afeto - dependem de como ocorrem as relações interpessoais do sujeito. Gomes (2013) nos ajuda a entender melhor essa variação pensando na criança nos seus primeiros anos de vida, mais precisamente, no momento que ela começa a aprender a andar. Se essa criança for incentivada e reforçada por aqueles que estão a seu redor ela vencerá o seu medo de cair e, aos poucos, conseguirá dominar seu próprio corpo, lhe proporcionando alegria. Por outro lado, se a criança for limitada de alguma maneira em suas iniciativas, até mesmo por uma superproteção dos pais ou por receio dela se machucar, por exemplo, essa criança experienciará um nível maior de tensão nesse momento e, muito provavelmente, terá um ritmo diferente de desenvolvimento de sua autonomia no andar e nas habilidades de orientação no espaço. Essa trama das variações das potencialidades de agir e pensar e as relações entre crianças e adultos caracteriza o modo como os afetos vão se consolidando na atividade dos sujeitos ao longo de sua vida. Acreditamos que essa dinâmica também caberia se fossemos pensar em diversas situações do desenvolvimento da criança ao longo de sua infância, inclusive na formação de sua capacidade imaginativa dentro da brincadeira de papéis.

[a relação] sendo positiva, possibilita uma vivência agradável entendida como um convite à ampliação da relação com o mundo de pessoas e objetos ao redor. Sendo negativa, inibe a iniciativa da criança. Em lugar de abrir-se para o mundo que se descortina frente a ela, a criança se fecha (Mello, 2006, p.199 *apud* Gomes, 2013, p.514).

Quer dizer, se existir uma relação negativa, de inibição da criança e se ela não for encorajada a acreditar nas suas potencialidades e capacidades, o adulto poderá, mesmo que essa não seja sua intenção, criar uma barreira para sua aprendizagem. Mas, se ao contrário, ele encorajá-la e incentivá-la a superar suas limitações poderá gerar na criança um sentimento positivo de emoção. Mas, então, o que seria a **emoção**? Segundo Gomes (2013) caracteriza-se por ser o estado do sujeito ante toda ação que ele realiza em meio às suas relações sociais e que, portanto, o que define a sua disposição para atuar são os processos afetivos-emocionais. “A emoção humana pode ser compreendida como os estados do corpo na atividade concreta, dotados de significado e enredo social” (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.5). Para Vigotski, apoiado em Espinosa, “a emoção não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas, mas, principalmente, uma tendência a atuar em uma direção determinada” (Vigotski, 2004b, p. 40 *apud* Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.5). Entretanto, o que impulsiona e estimula a ação do sujeito diante de um objeto ou situação é a **necessidade**. “[...] Ela é o estado emocional do sujeito que é gerado de forma constante no curso de suas atividades. [...] Para ter sentido para o sujeito, toda atividade ou relação implica a existência de uma ou de um conjunto de

necessidades” (Gomes, 2013, p. 515). Contudo, ela não tem força motivadora. Na verdade, o motivo emerge a partir da atividade que o sujeito realiza, mais precisamente, quando ele identifica o objeto a qual atende suas necessidades.

A relação entre necessidade e objeto é construída na história de vida de cada indivíduo, portanto a identificação dos objetos e a consequente emergência dos motivos implicam na experiência e no conhecimento de tais objetos. Por ser o motor da atividade – o que a impulsiona, dirige e orienta –, o motivo é síntese do objetivo e do subjetivo. Pensar na motivação é admitir que existe uma relação entre a necessidade – como estado subjetivo – e a identificação do objeto, e que mediando tal processo está um mecanismo de descoberta que se faz por meio da atividade do sujeito (Gomes, 2013, p.515).

Ou seja, pensar no motivo para a aprendizagem pressupõe pensar em como a criança é afetada, em como ela se encontra com os objetos do conhecimento produzidos historicamente e socialmente e em como ocorre a relação permeada por ideias, objetos e fenômenos da realidade educacional, e no caso da educação infantil, pressupõe pensar como os(as) professores(as) mediam os elementos que participam do processo de conhecimento. Portanto, é possível afirmar que o(a) professor(a) tem um importante papel de criação intencional de situações que promovam necessidades e o desejo de conhecimento nas crianças (Gomes, 2013).

Ainda nessa direção, Mesquita, Batista e Silva (2019, p.4) afirmam que,

A história do desenvolvimento das emoções se vincula à história da atividade de produção da realidade. Como ser social, o ser humano responde a necessidades forjadas na relação ativa com o mundo, satisfazendo-as por meio da atividade consciente. Para Leontiev (2017), as necessidades despontam como estados de carência indiferenciados, manifestando-se como desejos e tendências que se realizam a depender das possibilidades objetivas e subjetivas de saná-las. Nesse percurso, as emoções e sentimentos impulsionam ou inibem a atividade e ao mesmo tempo são desdobramentos de sua realização, na medida em que validam ou invalidam os seus resultados. A atividade funda, portanto, o desenvolvimento das emoções propriamente humanas e o sentido primordial desse desenvolvimento é a regulação da conduta voltada para a satisfação de necessidades.

Nesse sentido, podemos nos perguntar: como as emoções adquirem sua função reguladora, impulsionadora ou inibidora da atividade? E o que seriam os sentimentos? Como eles se diferenciam da emoção?

Com relação à transformação da emoção em função reguladora da atividade, Gomes (2013, p.511) afirma que “as emoções sofrem mudanças qualitativas ao longo do desenvolvimento da criança em decorrência de seu crescente domínio de instrumentos culturais, entre os quais se destaca a linguagem, que constitui uma conquista do sujeito: maior controle sobre si mesmo, sobre sua própria conduta.” Corroborando com esse entendimento, Batista, Silva e Pasqualini (2021), apoiadas no pensamento de Zaporozhets, explicam essa mudança de

lugar dos processos afetivos-emocionais na estrutura temporal da atividade da seguinte maneira:

A princípio as emoções emergem na forma de empatia por outras pessoas de acordo com as necessidades exigidas pelas ações que orientam a conduta da criança. Neste primeiro momento de formação da idade pré-escolar, a criança busca reconhecimento dos adultos ao seu redor, seja através das expressões faciais, elogios ou gestos. Estes sinais, a princípio, são mais importantes que a execução de uma determinada ação ou tarefa escolar, por exemplo. Posteriormente, as emoções passam a se anteciparem como força reguladora da conduta da criança, ou seja, anteceder a realização das ações, pois a criança começa a ser capaz de julgar e dirigir suas ações segundo seus desejos, seus conhecimentos e seus valores sociais. O pesquisador explica que enquanto nos estágios iniciais o afeto aparece *post-factum*, como avaliação emocional positiva ou negativa de uma situação diretamente percebida que é resultado das ações, **com o desenvolvimento psíquico as emoções podem aparecer anteriormente à realização da ação, como antecipação emocional das possíveis consequências e da situação imaginária que pode ser gerada quando/se a ação se completar** (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, 82, grifo nosso).

Em outros termos, nos primeiros anos da infância, a criança leva em conta as opiniões e exigências das pessoas em seu entorno referente ao seu comportamento ou ação, ao passo que essa dinâmica determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Uma relação de dependência com esses sujeitos que a criança reconhece como tal. “Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação” (Leontiev, 2012, p. 60 *apud* Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 82):

Zaporozhets destaca que esta mudança do lugar dos afetos na estrutura da atividade infantil ocorre, pois, a brincadeira requer que a criança realize tarefas necessárias a si mesmas e às outras pessoas a sua volta, o que faz com que ela passe a ter preocupação e sentimentos relativos ao impacto que suas ações terão sobre si mesma e no grupo. No início da idade pré-escolar, o princípio das experiências emocionais da criança se expressa na empatia em relação a quem orienta as ações necessárias para realização de determinada tarefa. Para tanto, a criança se envolve e estabelece relações com as pessoas, tornando-se gradativamente mais consciente das afecções provocadas por estas (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p.82).

Conseguimos notar essa mudança do lugar do afeto na situação empírica 7, analisada no capítulo anterior, quando a experimentadora sugere à Dina que brinque de ser Tamara, mas a menina se nega a representar esse papel, visto que não concordava com a maneira que sua colega se comportava no dia a dia. Inferimos que, posteriormente, Dina já havia feito uma avaliação afetivo-emocional a respeito da conduta de Tamara, ao observar que suas atitudes não agradavam aos colegas e à professora. Uma avaliação de situações diretamente percebidas por ela que foram resultado das ações de Tamara e que serviram de antecipação emocional para Dina a respeito das possíveis consequências que podiam ser geradas se ela reproduzisse tal conduta. Ao mesmo tempo, observamos que ela se preocupou com o impacto que essas ações

teriam sobre o grupo. Uma tomada de consciência perante as afecções provocadas nas relações com as pessoas da sua unidade educativa. Assim, os afetos e sentimentos que Dina sentiu a respeito da conduta de Tamara passaram a funcionar nela como elementos reguladores de sua atividade.

[...] no início da idade pré-escolar a criança já consegue fazer uma avaliação cognitivo-emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações a partir da perspectiva e expectativa do que as pessoas de seu círculo mais íntimo esperam de seus atos. Esta gradual consciência de suas próprias possibilidades permite à criança progressivamente controlar seu comportamento, sendo que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como elementos reguladores da atividade (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p.82).

Dina demonstrou, através de sua fala, já conseguir fazer essa avaliação cognitivo-emocional negativa dos resultados de uma possível imitação da conduta de Tamara por meio da perspectiva que seus colegas e, certamente, a professora, teriam. Ou seja, comportamentos não aprovados socialmente por eles. “[...] A rejeição ao papel sinaliza que Dina compreendeu que não guardar o material é ruim, seja porque prejudica a organização do grupo, seja pela reação negativa da professora a tal comportamento, seja porque está apenas cumprindo uma regra [...]” (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 85).

Assim, como síntese, podemos dizer que **uma das expressões do desenvolvimento psíquico da criança na atividade de brincar está na mudança do lugar dos afetos, no qual as emoções passam a anteceder a realização das ações, como uma antecipação emocional, a respeito das consequências geradas se ela realizar determinada ação.**

Conforme a atividade da criança se complexifica ocorrem mudanças substantivas na composição e estrutura dos processos emocionais (Zaporozhets, 2002). Isso significa que as emoções passam a antecipar o desenvolvimento de determinada tarefa. A antecipação emocional, definida por Zaporozhets, se constitui como resultado da atividade interna (intrapsíquica) do sistema interfuncional, que por sua vez é formado na prática da criança com a realidade objetiva (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p.82).

Portanto, percebemos que existe uma relação dialética entre o caráter biológico e sócio-histórico das emoções, pois no processo de desenvolvimento da criança, essa função reguladora das emoções é resultado do desenvolvimento da criança a partir do seu nascimento. Contudo, as emoções, também são expressão das vivências de uma ação concreta, vinculadas também ao plano sócio-histórico, pela apropriação da cultura ao longo da vida do sujeito. Assim, a antecipação emocional se constitui como resultado da atividade interna, todavia, é formada a partir das vivências da criança em meio a sociedade.

A análise da situação social de desenvolvimento nos indica que novas possibilidades de compreensão das relações sociais estão surgindo para a criança de idade pré-

escolar, e isto engendra neoformações psíquicas. É por meio das novas e variadas ações realizadas pelas crianças que os conhecimentos sobre si mesmas e suas capacidades ganham força e “surgem assim o orgulho, a satisfação de si mesmo, a autonomia, a insegurança, a hesitação, a alegria pelo êxito e demais sentimentos humanos superiores” (Liublinskaia, 1971, p. 377). Portanto, são as relações sociais (plano intersíquico) que vão dando origem ao desenvolvimento dos sentimentos (plano intrapsíquico) (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 83).

Portanto, “a tendência a atuar em uma direção determinada e a constituição de atitudes emocionais mais estáveis frente à realidade social são fruto de um processo de desenvolvimento do psiquismo como sistema de processos interdependentes [...]” (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.5), ou seja, dependem desses dois processos.

Ainda nessa direção, Mesquita, Batista e Silva (2019), fazem uma distinção entre **sentimento** e emoção. Segundo elas, para a psicologia histórico-cultural os sentimentos são generalizações emocionais do indivíduo com a realidade e se caracterizam por serem mais estáveis e duradouras. Já as emoções têm caráter circunstancial e transitório.

Eles [estados emocionais] são os afetos que surgem súbita e involuntariamente (se pode dizer: eu fiquei com raiva, a alegria me dominou); ademais, estas emoções propriamente ditas, são estados primordialmente ideativos e situacionais, com os quais estão relacionados sentimentos objetivos, ou seja, utilizando uma expressão figurada de Stendhal, vivências emocionais estáveis, “cristalizadas” no objeto; [...]. Sem entrar na análise destas distintas classes de estados emocionais, assinalemos somente que eles entram em complexas relações mútuas: o pequeno Rostov antes do combate temia – e esta é uma emoção – ser dominado pelo medo; uma mãe pode ficar com raiva de seu filho travesso, sem deixar de amá-lo por um minuto – sentimento (Leontiev, 1975, p. 164 *apud* Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.5).

Pensando nesse exemplo, o amor de mãe é um sentimento, pois é um tipo de estado relacional duradouro que é cristalizado na realidade social. Já as emoções são afetos situacionais, um estado do indivíduo ante alguma ação em meio as relações sociais que ele vivência, por exemplo, uma alegria ou tristeza circunstancial.

[...] esses processos se instituem como registros históricos das vivências emocionais que, sustentados por narrativas externas e internas, consolidam essas generalizações em novos fatos afetivos, os quais se conservam na esfera motivacional da personalidade. [...] Tem-se que as emoções são a base da esfera afetiva da atividade humana, complexificam-se nela e ao mesmo tempo as regulam conforme as condições objetivas e subjetivas dadas a cada instante (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p.5).

Em outras palavras, tanto emoção quanto sentimento se desenvolvem e se complexificam de maneira mútua de acordo com a apropriação da cultura.

Ainda a despeito disso, Bozhovich (1985 *apud* Batista; Silva; Pasqualini, 2021) afirma que é na idade pré-escolar que começa a surgir na criança a subordinação aos motivos, a qual ela começa a adotar de forma consciente. Em outras palavras, ela começa a eleger conscientemente uma hierarquia de motivos capazes de impulsionar sua atividade em

detrimento de seus desejos diretos. Para brincar bem, da melhor maneira possível conforme as regras do papel interpretado, a criança recusa seus desejos imediatos ou diretos.

Pode-se afirmar, assim, que na idade pré-escolar se institui pela primeira vez a atividade propriamente dita, compreendida como cadeia de ações impulsionadas e articuladas em torno de dada hierarquia de motivos. No plano afetivo-emocional, tal movimento se expressa como possibilidade de superação de um modo de relação com a realidade pautado essencialmente pelas emoções desencadeadas no contexto das ações em direção à formação do sentimento. Em outras palavras, é possível constatar o surgimento do sentimento, propriamente dito, na idade pré-escolar (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 83).

Portanto, também segundo Mesquita, Batista e Silva (2019, p.16), é possível afirmar que os primeiros sentimentos surgem em torno da idade pré-escolar devido ao fato de ocorrerem as primeiras formas de generalização das vivências emocionais, nesse período.

[...] Na medida em que a criança passa a ter preocupação com o impacto das suas ações sobre si mesma e sobre o seu grupo social, ela tende a reproduzir ações socialmente valorizadas que geram, conseqüentemente, reconhecimento pessoal e emoções positivas vinculadas à satisfação de necessidades sociais. Para Elkonin (2009) a brincadeira de papéis representa a evolução da esfera das motivações e necessidades da personalidade da criança. Para brincar a criança se orienta afetivamente para um papel social: suas emoções, além de expressar um conteúdo motivacional, também atuam para a realização desses motivos, balizando-se nas possibilidades de relações sociais conhecidas por ela.

Como já exemplificado anteriormente, a situação empírica 7 -, ilustra bem o surgimento das primeiras formas de generalização emocional. Ao se negar a reconstituir um determinado papel, Dina afirma que Tamara não fazia as lições, assim como escondia os objetos de uso coletivo. Conseguimos inferir que Dina se negou a reproduzir essas ações, mesmo que de modo interpretativo, por ter consciência e se preocupar com o impacto dessas ações sobre os outros colegas e professora e, eventualmente, sobre a avaliação que fariam dela. Por outro lado, ela expressou outras motivações e sugeriu a experimentadora uma outra opção, a de representar Nina ao invés de Tamara, pois, certamente, acreditava que a conduta de Nina seria mais valorizada socialmente e lhe daria mais satisfação, sentimentos e emoções positivas ao representar o papel.

De maneira geral, outro ponto que merece destaque é quando a criança começa a se submeter às instruções verbais dos adultos, bem como a ampliar o significado das palavras. Nesse movimento, ocorre uma significativa transformação no que tange às possibilidades de domínio da conduta e dos processos de consciência sobre sua atividade.

O salto qualitativo do sistema interfuncional, que possibilita o aparecimento de sentimentos, mesmo incipientemente, deve-se, em última instância, à internalização de signos, responsáveis por engendram as rearticulações funcionais (entrelaçamento pensamento e linguagem). [...] Representar adequadamente o papel exige que a

criança seja capaz de compreender as regras da brincadeira, dominar suas ações e renunciar a seus desejos imediatos. A fala, além de configurar um instrumento para a subordinação das ações da criança às regras da brincadeira, também será uma nova forma dela expressar seus desejos e emoções. Ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 83/84).

Quando a criança se encontra em um momento de desenvolvimento da brincadeira no qual ela consegue fazer o uso do pensamento e da fala em suas ações, bem como interpondo o significado dos objetos sem a presença deles, nos “evidencia como as operações exigidas na brincadeira podem ser substituídas com a preservação do conteúdo social da ação mediante a fomentação do uso da linguagem (fala)” (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 84), além, de nos mostrar como a fala pode ser uma outra maneira da criança expressar seus sentimentos, afetos e emoções. Por exemplo, fingir que se alimenta sem fazer o uso de objetos com significação lúdica específica, apenas utilizando gestos, movimentos e a linguagem.

Representar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de compreender as regras da brincadeira, dominar suas ações e renunciar a seus desejos imediatos. A fala, além de configurar um instrumento para a subordinação das ações da criança às regras da brincadeira, também será uma nova forma dela expressar seus desejos e emoções. Ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 84).

Assim, pudemos observar que na brincadeira de papéis sociais, através da fala, a criança também se expressa e no desenvolvimento de sua atividade podemos observar manifestações de suas necessidades, visões de mundo, interesses e valores sociais. Se pensarmos a respeito da situação empírica analisada anteriormente, poderíamos nos questionar: por que Tamara se expressa e comporta de tal forma e Dina e Nina de outra? Por que Dina demonstra ter consciência dos impactos de determinadas atitudes sobre o coletivo e Tamara parece que não? Sabemos que as condições sociais concretas em que vive a criança (Elkonin, 1998), bem como as relações sociais que ela tem acesso são as fontes de conteúdo de sua brincadeira de papéis (Mesquita; Batista; Silva, 2019).

O conteúdo das emoções e dos sentimentos origina-se das condições sociais concretas vividas pela criança e se constitui como um importante elemento orientador da atividade, atribuindo-lhe caráter motivador. É importante ressaltar que neste momento a criança observa com mais acuidade e está muito mais sensível às normas, regras e valores sociais (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 84).

Além disso, na infância, vale lembrar que,

[...] as primeiras reações emocionais deste período são produzidas no processo de afecção por determinados objetos/fenômenos, no caso os modelos sociais; num segundo momento, as reações emocionais passam a antecipar a realização das ações da criança, formando os sentimentos, graças à complexificação da atividade. **Emoções e sentimentos antecipam os resultados da ação, que está diretamente relacionada com o motivo da atividade; este processo é importante para que a criança consiga organizar e dirigir a atividade que está sendo realizada, ou seja, as emoções e sentimentos desempenham um papel regulador do comportamento** (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 84, grifo nosso).

Ou seja, a depender das emoções, sentimentos, referências de conduta e visões de mundo que a criança possui, suas atitudes frente os outros, em determinadas situações, podem ser de empatia, solidariedade e cooperação ou, por outro lado, podem ser relações verticalizadas carregadas de preconceitos, individualismo e rudeza.

Essa discussão coloca em questão as diversas posições morais que se apresentam como possibilidades de realização da atividade. As alternativas são dadas pelas condições objetivas e as escolhas pelas identificações valorativas. Na sociedade de classes os valores nunca são universais, pois são resultados de disputas históricas entre grupos antagônicos. A disputa por valores também é incorporada na brincadeira infantil. Quando a brincadeira exige representações de gênero, por exemplo, existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero contra a emancipação feminina das relações de dominação patriarcais. Portanto, o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos na relação com os valores sociais é decisivo na formação da personalidade da criança. No período pré-escolar do desenvolvimento, emana cada vez mais o sentido moral da personalidade (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 17).

Dessa forma, as relações verticalizadas internalizadas pelas crianças nessa sociedade de classes ocorrem mediante um moroso processo educacional. Processo esse que é histórico, no qual as crianças se apropriam dos principais conhecimentos produzidos pela sociedade da qual pertencem (Picollo, 2011). Assim, faz com que elas “[...] também se deparem com todas as agruras características desta estrutura social hodierna, tais como: a segregação, o racismo, a xenofobia, o machismo, a rigidez nos padrões estético-corporais, a desigualdade econômica, cultural, política e educacional” (Picollo, 2011, p. 216). Logo, acreditamos que a intervenção mediativa crítica pode possibilitar a vivência de novos modos de estar e agir no mundo, bem como uma possível contestação dessas agruras pelas crianças.

Sendo assim, como síntese dessas discussões sobre o lugar do afeto na atividade de brincar da criança destacamos os seguintes aspectos. Primeiramente, a formação dessa função psíquica também possui uma dimensão histórica e social. Em outras palavras, as relações sociais estabelecidas com a realidade e vivenciadas pela criança, bem como a reconstituição do vivido são aspectos fundamentais para a formação dos afetos, ao passo que os consolida na atividade do sujeito ao longo da vida. Assim, compreendemos que esses, os afetos, são a apreensão de algo (objetos, acontecimentos, ideias etc.) ou a variação na potência de pensar e

agir da criança e que, sobretudo, elas vão construindo tendências afetivas generalizadas, ou seja, generalizações a respeito do que a afetou/marcou e do que ela conhece sobre as diversas relações vividas. Logo, são essas generalizações que mobilizam o brincar da criança. Portanto, pensar no motivo para a aprendizagem pressupõe pensar em como a criança é afetada, em como ela se encontra com os objetos do conhecimento produzidos histórico e socialmente e em como ocorre a relação permeada por ideias, objetos e fenômenos da realidade educacional.

Segundo, na estrutura da brincadeira os afetos mudam de lugar. No início da infância, ele se encontra posterior à realização das ações, ou seja, a criança busca reconhecimento dos adultos do seu círculo familiar e social - não necessariamente por palavras, mas pode ser por gestos ou expressões faciais, por exemplo. A partir disso, ela faz avaliações emocionais positivas ou negativas a despeito de situações diretamente percebida por ela, resultado de variadas ações, ao mesmo tempo que, gradativamente, toma consciência delas. Posteriormente, com o desenvolvimento psíquico, os afetos passam a anteceder a realização das ações como uma espécie de força reguladora da conduta da criança, pois ela passa a ser capaz de julgar e conduzir seu comportamento segundo às referências que possui. Ela tende a reproduzir ações socialmente valorizadas que geram, conseqüentemente, reconhecimento social. Assim, na brincadeira a criança se orienta afetivamente para um papel social e suas emoções e sentimentos passam a expressar um conteúdo motivacional, bem como a desempenhar um papel regulador do comportamento. Logo, a criança atua para a realização desses motivos por meio de suas referências de conduta.

3.2 OS TEMAS QUE AS CRIANÇAS INCORPORAM COMO ARGUMENTO DO BRINCAR E A PRESENÇA DE MANIFESTAÇÕES PRECONCEITUOSAS (GÊNERO, RAÇA E BELEZA)

As reflexões sobre o lugar do afeto na atividade de brincar da criança e sobre os significados dos termos “afetos, emoções e sentimentos” também nessa atividade nos levam a uma segunda temática geral estabelecida com a literatura contemporânea: os temas que as crianças incorporam como argumento do brincar e a presença de manifestações preconceituosas (de gênero, raça e beleza, entre outras). Para seguirmos essa reflexão, recorreremos a algumas situações empíricas apresentadas pelos seguintes autores de nossa pesquisa bibliográfica com a literatura contemporânea, notadamente Afonso (2013), Duarte, Alves e Sommerhalder (2017), Valença e Fontana (2017) e Szymanski e Colussi (2020), além, de diálogos, sobretudo, com os trabalhos de Picollo (2011), Magalhães e Mesquita (2014), Marcolino e Mello (2015) e Ham (2021). Todavia, antes disso, é importante retomarmos alguns elementos teóricos que nos

orientam. Entre eles o que Elkonin (1998) entende por temática na brincadeira de papéis sociais (a temática, o tema ou o argumento) e o que ele entende por seu conteúdo.

Por temática da brincadeira o autor entende “o campo da realidade reconstituído pelas crianças” (Elkonin, 1998, p. 35) e, por conteúdo da brincadeira “o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (*Ibidem*), isto é, aquilo que a criança efetivamente destaca e reconstitui em um determinado tema. Assim, “o tema depende da realidade em que a criança está inserida, e o conteúdo depende do que ela apreendeu dessa realidade” (Magalhães; Mesquita, 2014, p. 272). Logo, na brincadeira de papéis a criança reconstitui aquilo que ela vivencia no seu cotidiano, tomando como referência as relações sociais e as atividades humanas que ocorrem em seu entorno e aqueles conteúdos específicos que a mobilizam a brincar (o que Vigotski denomina de “afetos generalizados”). Por exemplo, na situação empírica a seguir, retirado do texto *Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade*, das autoras Camila Tanure Duarte, Fernando Donizete Alves e Aline Sommerhalder (2017), as crianças Isabela e Pietro, ambos com 5 anos, brincam de casinha e experimentam papéis de mãe e pai, bem como de namorados, na mesma brincadeira, ao reconstituírem responsabilidades e decisões de um lar.

Mônica, Isabela e Sofia sentam-se próximas.
 Pietro também se aproxima [assumindo o papel de filho].
 Pietro: Mãe, o que você precisa?
 Isabela: De macarrão.
 Pietro: E chocolate?
 Isabela: Não, de chocolate não.
 Pietro: Então eu vou comprar.
 Pietro dá uma volta, enche um balde de areia e retorna [...] [mudando de papel. Agora ele assume o papel de namorado]
 Pietro: Amor, tem que lavar a roupa.
 Isabela: Então vai buscar um daquele. Vai.
 Isabela aponta para uma embalagem vazia de amaciante.
 Pietro a pega.
 Pietro: Pronto, amor.
 Maria Joaquina: Não pode ser namorado.
 Isabela: De brincadeira pode (Duarte, Alves, Sommerhalder; 2017, p. 165).

Nessa brincadeira o tema é casinha e seu conteúdo refere-se à maneira como a criança age ou se comporta perante seus pares, isto é, as relações interpessoais entre “pai e mãe” no cuidado com os afazeres domésticos. Essa ação das crianças é baseada nas referências que adquiriu a partir da atividade dos adultos do seu círculo familiar e social ou de outras formas (filmes, histórias etc.) Nesse caso, certamente, no círculo social ao qual essas crianças pertencem é comum as mães, esposas ou namoradas solicitarem aos seus filhos ou companheiros que executem algumas tarefas e atividades do lar, abrindo uma possibilidade de

as crianças reproduzirem isso em suas brincadeiras. Nesse caso, a existência de uma divisão de tarefas domésticas ou de um compartilhar dos cuidados com as tarefas do lar aparece como um conteúdo reproduzido pelas crianças no tema “casinha”.

Já na situação empírica retirado do texto *As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas*, das autoras Vera Lucia Chacon Valença e Lidiani Morgenroth Fontana, aparentemente aborda o mesmo tema: casinha¹³. Entretanto, o conteúdo da brincadeira aparece de forma um pouco diferente.

As crianças brincam na areia do parque e uma das pesquisadoras se aproxima delas. Duas crianças [entre três e quatro anos] brincam com areia com baldinhos. Após um tempo de observação, Vitória diz:
 - ‘Oh, Mateus dá para mim um pouquinho’ (pedindo um pouco de areia). Mateus: - ‘Eu posso cavar bem rápido se você quiser.’
 Vitória: - ‘Então eu vou te ajudar.’
 Mateus: - ‘Não, eu cavo e tu faz [sic] a comida. Mas você é a menina.’
 Vitória: - ‘E você é o menino’ (Valença; Fontana, 2017, p. 420 - Diário de Campo, 05/10/2015).

Assim como no exemplo anterior, as crianças sentiram a necessidade de agir como um adulto, todavia, como isso é concretamente impossível, elas satisfizeram essa necessidade por meio da brincadeira de papéis sociais, criando uma situação imaginária para representar um tema, ou melhor dizendo, as relações sociais ou atividades humanas que conhece (Marcolino; Mello, 2015). Concomitantemente, as vivências afetivas das crianças, bem como as regras e normas sociais contidas no papel apareceram de maneira concreta em suas brincadeiras. Nesse sentido, na cena, Mateus e Vitória explicitaram o que eles aprenderam com relação aos papéis sociais, masculino-feminino no trato com as tarefas domésticas de uma maneira distinta que Isabela e Pietro. A partir de suas vivências afetivas construídas em seus contextos sociais imediatos, as crianças exercitaram as normas gerais da sociedade que mais as afetaram no que diz respeito às relações entre meninas e meninos nas situações domésticas.

Observamos que o modelo hegemônico de distinção social de gênero aparece de forma sutil na imitação das crianças. É possível inferirmos que Mateus tenta demonstrar sua competência em conseguir cavar mais rápido e com mais eficiência, enquanto tenta convencer a colega que ela é menina e que, portanto, a tarefa que lhe é mais apropriada é fazer a comida. Assim, Mateus tenta imitar o papel social do provedor da família, ao passo que atribui à Vitória o papel de dona de casa pelo fato de ser menina. Essa brincadeira de papéis sociais ressalta de

¹³ A partir da análise dos textos para realização desse Trabalho de Conclusão de Curso observou-se a utilização com mais frequência do tema casinha. Entendemos que isso se justifica pelo fato de esse tema representar o campo relacional que a maioria das crianças mais tem conhecimento, o qual se concentra as relações familiares, bem como os papéis de mãe, esposa, educadora etc. (Marcolino, 2015).

maneira clara a divisão social de trabalho entre os gêneros e a limitação das fronteiras entre eles encontrada nessa sociedade marcada por relações de desigualdade. Ao mesmo tempo, Mateus reconstitui uma atitude preconceituosa e misógina que, certamente, ele observou e vivenciou nas relações sociais que o circundam, ao passo que serviram de fonte de conteúdo de sua brincadeira de papéis. Valorações essas, feitas por outras pessoas, que reproduzem a desigualdade de gênero contra a emancipação feminina das relações de dominação patriarcais. Por outro lado, Vitória demonstrou sua contrariedade com a justificativa do colega ao responder “E você é menino!”. Do mesmo modo, podemos inferir que, possivelmente, em seu círculo familiar e social é comum as mulheres exercerem atividades domésticas diversas, sem haver tão demarcado essa divisão social de trabalho entre os gêneros, refletindo, assim, no conteúdo de sua brincadeira, bem como na reconstituição desse papel. Essas vivências de Vitória foram fundamentais para que ela pudesse contestar a postura do colega, assim como, possivelmente, poder mostrar para Mateus uma outra maneira de se relacionar e agir.

Logo, podemos observar que através da incorporação dos papéis é refletido também condutas fundadas em normas e valores sociais, o que contribui para a formação ética e moral da criança (Leontiev, 2010; Elkonin, 1998). Pois, sabemos que através dessa brincadeira a criança reconstitui e vivencia as normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos e ao desempenhar determinado papel, a conduta da criança é guiada pelas exigências que este pressupõe, ou seja, ela se submete às regras que o papel do adulto exige e, ao mesmo tempo, é promovido na criança o conhecimento que ela tem da realidade social que a circunda e uma potencial compreensão consciente e generalizada dessa realidade (Szymanski; Colussi, 2020). Contudo, sabemos que o pleno “[...] desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não) [...] [depende] de suas condições de vida e de educação” (Pasqualini, 2013, p. 90 *apud* Szymanski; Colussi, 2020, p.12). Por isso, “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” (Ham, 2021, p. 75). Por isso, podemos reforçar “[...]a importância do adulto no oferecimento de modelos e aprovação/reprovação da brincadeira, ou seja, sua intervenção é fundamental para que a criança compreenda a função social de uma posição ética [...]” (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 85).

Pensando novamente na situação empírica anterior, Mateus vivencia um caminho potencial de reflexão para compreender e tomar consciência de uma determinada norma de conduta naturalizada em seu círculo social ou familiar e, na brincadeira, essa norma se converteu em autônoma, fazendo com que ele chamasse a atenção de sua colega. Nessa situação

seria interessante o(a) professor(a) romper com essa visão de mundo unilateral de Mateus, mostrando para ele outros modos de refletir e agir com relação a essa problemática.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que as convicções morais e os valores sociais também se relacionam com a vida afetiva e, possivelmente, têm um impacto sobre a formação do sujeito. Assim, os **valores sociais** são elementos de valoração e julgamento, próprios das relações sociais que são historicamente e culturalmente desenvolvidas pelo ser humano, atribuídos a atitudes, pessoas e/ou fatos a qual o sujeito escolhe entre alternativas que ele considera valoroso ou não na conduta humana.

[...]os valores sociais são desdobramentos da avaliação moral, do que cada sujeito considera bom ou ruim, certo ou errado, belo ou feio, justo ou injusto, etc. Os valores sociais expressam o posicionamento social dos sujeitos frente às diversas disputas postas pelas relações sociais, e justamente por serem relativos a esse posicionamento, medeiam a forma como o mundo afeta as pessoas, levando-as para além da compreensão distante de um fato, fazendo-as vivenciá-lo. Assim, se os valores são conteúdo da avaliação moral e envolvem conceitos complexos como beleza e justiça, têm uma dimensão nitidamente intelectual. Ao mesmo tempo, os valores mobilizam reações emocionais e sentimentais, sem perder seu caráter lógico. Esse é justamente o ponto mais forte de uma perspectiva dialética da psicologia, a capacidade de entender os valores como estados emocionais fundidos a juízos intelectuais. Os valores são, portanto, tão intelectuais quanto sensíveis (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 8).

Entretanto, quando falamos em valores sociais, temos que nos ater ao fato que estamos falando de uma sociedade de classes, em outras palavras, de uma sociedade de disputas na qual os valores de uma pessoa tendem a ser diferentes e desiguais para a outra. “A questão passa a ser quais valores são regentes ou centrais numa certa visão social de mundo, o que recoloca o campo de disputas na história das sociedades de classe: o que é justo e certo para uma classe ou grupo social, não necessariamente o é para outra” (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 10). Logo, conseguimos notar esse “agir correto” vinculados aos valores sociais ou as diferentes visões de mundo, bem como ao que é considerado valoroso ou não nessa sociedade de disputas a qual vivemos também nas brincadeiras das crianças.

[...]Considerando que a criança utiliza os objetos para se manter inserida nas relações sociais, sua carga social e a avaliação do seu uso feita por outras pessoas têm impacto significativo no desenvolvimento infantil – dimensão técnica, ética, estética etc. A criança não aprende simplesmente a utilizar tecnicamente uma vassoura, por exemplo, pois esse objeto faz parte de contextos sociais concretos. Em seu ambiente doméstico, se não interrompido o ciclo hegemônico da distinção social de gênero, a criança verá mais frequentemente mulheres utilizando este objeto. Já no contexto escolar ou no ambiente de trabalho o uso da vassoura, se superarmos sua aparência fenomênica, pode levar à compreensão da divisão social existente entre trabalho manual e intelectual. Obviamente que a criança não apreende a complexidade das determinações que compõem os objetos, a apropriação de seus significados são requalificados a cada idade, mas mesmo que as crianças não apreendam essas relações de forma intelectualmente complexa, sua imitação aparecerá nas brincadeiras de papéis sociais (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 14).

Podemos observar essa avaliação do uso de determinados objetos aparecendo na cena a seguir, também retirada do texto *As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas*, das autoras Vera Lucia Chacon Valença e Lidiani Morgenroth Fontana, vinculados ao gênero e a diferença de sexo, em que as crianças (entre 3 e 4 anos), aparentemente, brincam de salão de beleza.

Crianças brincando com massinha de modelar. [...]
 Jonas faz unhas com a massinha de modelar. Ao lado, Camila diz:
 - 'Você não pode fazer as unhas de massinha'.
 - Jonas: 'Por quê? Meninos não têm unhas?' (Valença; Fontana, 2017, p. 419 - Diário de Campo, 30-09-2015).

Podemos inferir que a simulação do ato de fazer unha, bem como da imaginação do uso de determinados instrumentos usados na função ou no trabalho de manicure - como esmalte, alicate ou aplicação de unhas artificiais - foi assimilado e reconstituído pela criança Camila em sua brincadeira, de maneira espontânea, como pertencentes ao cotidiano apenas de meninas e não de meninos. Podemos inferir, também, que essa imitação desse entendimento e visão de mundo aparece como uma reconstituição do que ela observou em seu dia a dia. Também, através da manipulação exploratória e da fala, podemos afirmar que Camila se apropriou das funções sociais desses objetos e de valores sociais heteronormativos, carregados de preconceito e de uma distinção social de gênero hegemônicos, aos quais impõe que esses comportamentos não pertencem ao mundo masculino.

Concomitante a isso, para além da avaliação de objetos, as crianças começam também a avaliar a si mesmas, mais precisamente uma espécie de autoavaliação, o que inclui a avaliação dos “afetos” ou dos valores sociais. Na idade pré-escolar, segundo Mesquita, Batista e Silva (2019), com o desenvolvimento do seu pensamento a criança passa a observar de forma mais ampla a realidade social que a circunda. Ela também se torna mais sensível à opinião social proveniente do círculo de pessoas mais próximas a ela, ou seja, ela se torna mais sensível ao que é considerado sucesso ou fracasso, útil ou inútil, mais valoroso ou menos valoroso, coisas de menina e coisas de menino etc. (caso da última situação empírica destacada); e incorpora isso à sua autoavaliação. Assim, na brincadeira de papéis sociais, as crianças têm acesso a modelos para comparar sua conduta, bem como para compreender o comportamento do outro, refletindo sobre si mesmas por meio desses papéis, ao mesmo tempo que, através da autoavaliação, ela manifesta um caminho potencial de tomada de consciência de si e dos outros. Logo, podemos observar a incorporação da opinião social das pessoas que circundam a criança, assim como os valores sociais nas suas brincadeiras de papéis.

Um outro exemplo que ilustra as afecções produzidas por determinados papéis e revelam possíveis identificações valorativas encontradas em uma sociedade pautada em desigualdades nas relações sociais foi retirada do texto *Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5–6 anos*, das autoras Maria Lidia Sica Szymanski e Lisiane Gruhn Colussi.

Z., é um menino de 6 anos que brinca com uma pipoqueira de brinquedo em miniatura dentro de uma cabana cor-de-rosa. Seus amigos L.G e M., também com 6 anos, se recusam a brincar dentro dela e permanecem do lado de fora conversando e observando o colega a brincar dentro da cabana. Em um outro momento, M. se aproxima de Z. e diz:

M.: “— Ô Z. deixa eu te fala uma coisa no buraquinho ali?” (M. aproxima-se da cabana, sorri, ajoelha-se próximo a janelinha e cochicha algo pro Z., que está lá dentro. Supõe-se que por ser a cabana cor-de-rosa, avisa para o amigo que um menino não poderia brincar lá dentro. Em seguida afasta-se). Z.: “— Deixe que seja de menina...” (Z. continua na cabana brincando sozinho com a pipoqueira. Depois de algum tempo sai e a brincadeira termina) (Szymanski; Colussi, 2020, p. 9 - Episódio 224-226 – 1/12/2014).

Conseguimos notar que, “em alguma medida, [...] a brincadeira é um espaço no qual a criança expressa os valores sociais que estão se constituindo como legítimos para ela” (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p. 84). Na brincadeira de cabana ocorrida acima, inferimos que M. expressou para Z. “valores” que ele trouxe de seu círculo de pessoas mais próximas, que tem como base uma sociedade estruturada em desigualdades, opressão e que, hegemonicamente, as relações se constroem atravessadas pelo preconceito, violência e exploração. M. provavelmente reproduziu ações estereotipadas devido as referências que ele possui relativo ao que é considerado “brinquedo de menina” e ao que é considerado “brinquedo de menino”, bem como qual cor é tida como “adequada” para cada um.

[...] na brincadeira está contemplada a representação de um papel social, que congrega uma atividade social, uso de determinados objetos e inclusive os valores sociais e sentimentos expressos por outras pessoas que serviram de modelos para a criança. O papel social, em última instância, sintetiza um padrão ou modelo de relação humana. A criança pode representar comportamentos preconceituosos, relações de poder na família, no trabalho, ou ainda, relações emancipadoras, de coletivismo, ajuda mútua etc. Brincar é representar as relações entre homens e mulheres em sua totalidade (Batista; Silva; Pasqualini, 2021, p 85).

Logo, conseguimos notar, nos dois últimos episódios, que tanto Mateus quanto M. internalizaram valores sociais e sentimentos expressos por outras pessoas que serviram de modelo para eles, mas que constituem estigmas formulados contra sujeitos e suas relações que foram reconstituídos nas brincadeiras das crianças. Esses modelos contêm generalizações que, segundo Picollo (2011), não são simples e, sim, indevidas e inverídicas, que mesmo não

podendo ser comprovadas científica e empiricamente se mantém intactas. Nesses dois exemplos, conseguimos observar também comportamentos que contrariam as expectativas construídas em nossa sociedade sobre o que é ser menino e menina cotidianamente. Podemos também inferir que, talvez, os modelos de conduta que serviram de referência para essas duas crianças entendem que determinadas atitudes como fazer comida ou brincar em uma cabana rosa causaria efeito prejudicial sobre a virilidade masculina. Assim, “[...] há o peso de toda uma sociedade que marginaliza e discrimina a diferença como sinal de desigualdade, esquisitice e elemento a ser corrigido” (Picollo, 2011, p. 214). Nesse sentido, **quando a diferença é classificada pejorativamente, a desconstrução empírica das justificativas não é o suficiente para desconstruir as manifestações preconceituosas, tendendo, assim, a se transformar em um pensamento cristalizado e dogmático.** Logo, podemos notar que,

[...] nem todas as apropriações por nós internalizadas atuam como fatores propulsores em nosso desenvolvimento, uma vez que algumas significações elaboradas historicamente se estruturam sobre pressupostos opressivos, discriminatórios e egoístas, cuja funcionalidade reside na exclusão e no estreitamento de possibilidades oferecidas aos seres humanos. Neste campo, as manifestações preconceituosas encontram um terreno fértil para se propagarem e interferirem negativamente no local ocupado por cada sujeito na complexa teia das relações sociais (Picollo, 2011, p. 209).

No episódio a seguir, retirado do texto *Gênero e processos de socialização em creches comunitárias*, da autora Lúcia Afonso, podemos observar relações discriminatórias raciais sendo reconstituídas na brincadeira de papéis.

[...] um grupo de meninas brincava de “casinha” e, dentre elas, “a de pele mais escura” fazia o papel de empregada doméstica. [O monitor] sugeriu às meninas que mudassem de papéis. Elas abandonaram o jogo. Quando o educador se afastou, retomaram a brincadeira, com a mesma divisão inicial de papéis. Na dúvida, o educador “deixou pra lá” (Afonso, 2013, p.19).

Do mesmo modo, podemos inferir que, certamente, nas referências que essas crianças possuem, bem como nas relações observadas no seu círculo familiar e social elas internalizaram percepções estigmatizantes e desiguais com relação às pessoas negras. Percepções essas que, como no episódio acima, entendem a profissão de empregada doméstica como associadas a essas pessoas. Assim, essas crianças reproduziram as “normas” de conduta que mais as afetaram no que diz respeito às relações com pessoas de pele preta. Ao mesmo tempo, elas reconstituíram uma atitude discriminatória que segrega e inferioriza o negro que, provavelmente, ela observou e vivenciou nas relações sociais que a circundam, ao passo que serviram de modelo e fonte de conteúdo de sua brincadeira de papéis. Não se trata de afirmar que essas crianças estavam sendo racistas (mais do que todos somos, nessa sociedade), mas que ao reconstituir esse conteúdo na brincadeira podem tomar consciência de identificações valorativas hegemônicas que se baseiam

em um todo social estruturalmente racista, bem como de modos de conduta naturalizados em seu círculo de pessoas mais próximas que, na brincadeira, se converteram em autônomas, fazendo com que elas se negassem a trocar de papel com a colega pelo fato de terem uma pele mais clara. Embora as professoras tivessem presenciado cenas como essa que, explícita ou implicitamente, comunicam a presença e a força de um estigma social, segundo Afonso (2013), elas declararam ter dificuldades em intervir para pôr um fim à discriminação nessas situações. Episódios como esse passavam despercebidos, ao menos que elas fossem pressionadas a enfrentá-los, o que contribui com a reafirmação e cristalização da discriminação, na medida em que esses conteúdos vão se constituindo como legítimos para a criança.

Sendo assim, notamos que na brincadeira de papéis sociais, a partir da reconstituição das ações dos modelos de conduta que as crianças possuem, elas “aprendem a controlar umas às outras, a exercer algum tipo de poder, a discriminar e, assim, formam-se os preconceitos acerca do autorizado e não autorizado, do certo e do errado, do bom e do mau, do belo e do feio, entre outros (Szymanski; Colussi, 2020, p.14). Nesse interim, Picollo (2011) entende o **preconceito** (termo sem o hífen, distinto do pré-conceito) como um fenômeno tão difundido quanto mal interpretado. O autor constrói uma definição para além daquela que costumamos encontrar no dicionário, ou seja, para além de uma ideia ou opinião pré-concebida sem uma maior consideração dos fatos (o pré-conceito). Conforme o autor preconceito é:

a qualificação pejorativa de tudo o que difere de determinado modelo social tido como hegemônico, mediante a arquitetura de um conjunto de estereótipos, os quais são incorporados nos mais diversos processos comunicativos desencadeados cotidianamente; e a manutenção dos estereótipos pejorativos contra determinado grupo, mesmo quando a prática não o comprove, ou o refute. Na prática preconceituosa, estes estereótipos são mantidos não apenas quando deixamos de levar em consideração os fatos que o contestem, mas, inclusive quando temos conhecimento destes fatos. Por isso, mais do que uma fase de pré-conhecimento ou de uma opinião formada antecipadamente, o preconceito representa uma cristalização inverídica de determinado conhecimento e sua adequação a interesses ideológicos dos grupos dominantes. Exatamente devido a estas características, a transformação de seu complexo estrutural se mostra uma tarefa extremamente árdua, cujos frutos não são colhidos em curto prazo, uma vez que seus alicerces gnosiológicos já se encontram cristalizados, petrificados (Picollo, 2011, p. 210).

E não somente isso, o pensamento preconceituoso tem múltiplas gradações, sendo elas desde seu estágio embrionário “(fase característica das atitudes discriminatórias inconscientes, encontrada já na pré-escola, e, por sua aparência externa, assemelha-se aos pré-conceitos) até as formas cristalizadas e dogmáticas” (Picollo, 2010, p. 210). E ele completa que se trata de um juízo prévio e negativo que se manifesta em componentes de raça, gênero, religião, classe social, entre outros, que são mantidos mesmo sobre fatos que o contradizem. É um modo de pensamento pessoal acrítico, que resulta em um julgamento errado e equivocado em direção a

outros grupos sociais, “configurando-se como um conceito generalizador que imputa para toda a sociedade os valores que devem ser aceitos ou não em determinada esfera cotidiana” (Jones 1973 *apud* Picollo, 2011, p. 210).

Destarte, segundo Bastide e Fernandes (1955 *apud* Picollo, 2011, p. 211) o preconceito é “um julgamento prévio negativo e ideológico que estigmatiza, por meio de estereótipos, as pessoas que diferem do conjunto de arquétipos configurados como dominantes”, além de regular as relações do sujeito com seu meio externo e interno, quer dizer com a sociedade e sua própria consciência devido ao seu caráter ideológico.

Apesar de o preconceito afetar todos os grupos sociais, uma vez que limita e estreita os horizontes de ações e possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem, é sobre os grupos discriminados que ele incide seu maior peso opressivo e exploratório, posto que transforma suas diferenças em desigualdades e exclusão social. Em virtude destes elementos, a contestação do preconceito desde a mais tenra idade se mostra como um elemento fundamental na transformação das relações sociais e comunicativas estabelecidas pelos seres humanos, sendo que sua materialização produz ganhos em todas as esferas do desenvolvimento humano, sejam psíquicas, motoras, gnosiológicas, sociais ou culturais, as quais estão em constante inter-relacionamento (Picollo, 2011, p. 211).

Portanto, conforme o autor, sabendo que esse fenômeno, na infância, geralmente se encontra em estágio embrionário, ou seja, ainda não cristalizado e transformado em ideias dogmáticas, indica que nesse período existem maiores possibilidades de transformação atitudinal das crianças e que, sendo assim, a educação sistematizada e mediativa pode proporcionar “[...] elementos que elevem a qualidade crítica dos pensamentos, ideias e relações sociais vivenciadas por elas para além das esferas cotidianas [...]” (Picollo, 2011, p. 211), bem como para uma possível contestação do preconceito, além de abrir a possibilidade de impedir que o ciclo do preconceito alcance a sua maior gradação e percurso opressivo: a sua forma cristalizada e dogmática. Vale ressaltar que, a sua formação, reprodução e contestação está ligado, principalmente, à modificação da base material que estrutura a sociedade, contudo, a qualidade dos processos educacionais, assim como a intervenção mediativa crítica do(a) professor(a), também se constitui como importante atividade para tal. Além disso, a estrutura da sociedade e seus valores são construídos pelos próprios homens, portanto, sua transformação também é possível.

Por todas essas características, a historicização das desigualdades (econômicas, culturais, étnicas, religiosas, estéticas, raciais, de gênero, beleza, habilidades atléticas, entre outras) se edifica como um interessante espaço pedagógico para o questionamento das manifestações preconceituosas, sendo que os jogos e brincadeiras realizados na pré-escola, desde que criticamente mediados, podem representar o palco de importantes desconstruções dogmáticas e da transformação de algumas relações sociais verticalizadas e assimétricas [...] (Picollo, 2011, p. 215).

Entretanto, é possível afirmar que há situações que podemos encontrar a banalização do tempo para o brincar por alguns(as) professores(as) da educação infantil, no sentido de tratar o período para essa atividade como uma perda de tempo, preocupando-se mais com a preparação das crianças para o ensino fundamental. Assim, as crianças brincariam “quando sobrar tempo” e não como parte de uma ação efetivamente planejada. Em outras, encontramos professores(as) que adotam o brincar de maneira utilitária, ou seja, com fins didáticos para aprender algum outro conteúdo (de uma “matéria”, por exemplo). Por fim, há circunstâncias que a brincadeira é abandonada por completo por professores(as) que não compreendem o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, assim como não entendem a importância da ampliação dos temas para, por exemplo, um bom desenvolvimento da imaginação, além de não reconhecerem a brincadeira como uma atividade na qual as crianças estão atuando no mundo, se apropriando do conjunto de relações sociais em que vivem (Vigotski, 2008; Leontiev, 2010), podendo, então, reproduzir e/ou contestar determinadas relações sociais desiguais. Logo, conseguimos perceber, no diálogo com a literatura, que alguns(as) professores(as) costumam tratar a brincadeira como uma atividade secundária, clandestina, que não merece uma devida atenção e lugar no planejamento docente (Marcolino; Mello, 2015).

As autoras Marcolino e Mello (2015), ao observarem situações de brincadeira de crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio, em onze unidades educativas da rede municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista, apreenderam a brincadeira como uma atividade mais imediata, com poucas mediações intencionais. Em muitas situações observadas pelas autoras a brincadeira de papéis aparecia sob formas simples ou iniciais de desenvolvimento, evidenciando a ausência de condições para o brincar e para um desenvolvimento de uma variação temática. Das onze unidades educativas observadas apenas uma acrescentava o tempo previsto para a brincadeira no planejamento das professoras e em duas não foi possível captar cenas de brincadeira de papéis sociais, de qualquer momento de desenvolvimento dessa atividade entre as crianças, bem como não foi possível registrar nenhuma condição e circunstância especial preparada para tal, como a destinação de tempo para as crianças brincarem, a organização de um espaço específico com objetos e brinquedos com ou sem significação lúdica específica, além da não existência de uma intervenção docente com intuito de ampliar as possibilidades para o brincar.

A brincadeira, de um modo geral, é vista como uma atividade de segunda categoria, uma vez que não resulta num produto que possa ser apresentado aos pais e aos superiores dos professores que veem na produção de materiais uma forma de fiscalizar o trabalho docente (Marcolino; Mello, 2015, p. 464).

Corroborando com esse fato, as pesquisadoras notaram também a dificuldade na compreensão da brincadeira de papéis sociais por parte de algumas professoras, evidenciadas em situações nas quais as professoras pareciam querer demonstrar ações que achavam que contemplava essa brincadeira, como: a intervenção docente com a brincadeira para ensino de conhecimentos matemáticos; a interferência no desenvolvimento da brincadeira para iniciação de outras brincadeiras e atividades, como o trabalho com massinha, brincadeira de roda ou amarelinha. “A pobreza numérica de cenas captadas está diretamente ligada à pobreza de situações especiais criadas para a brincadeira, possivelmente, fruto da não compreensão sobre essa atividade e seu lugar no desenvolvimento na infância” (Marcolino, Mello, 2015, p.464). Conforme as autoras, esta limitação de experiência das crianças com temáticas variadas se torna um obstáculo para que a brincadeira se desenvolva de forma mais ampliada, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de novos temas, quanto no argumento mobilizado pelas crianças em cada tema.

Ao analisar as possíveis implicações da ausência de sugestão de novos temas, percebemos que, na ausência de temas novos que demandem o desenvolvimento de situações imaginárias diferentes, as crianças deixam de criar novas situações imaginárias e se desinteressam da atividade (Marcolino, Mello, 2015, p.466).

Nesse sentido, é sabido que para a criança imaginar ela necessita ter vivenciado de alguma maneira o tema, tal como resolver problemas concernentes a ele. Por exemplo, para brincar de consultório médico veterinário esse tema precisa fazer parte da realidade conhecida pela criança (direta ou indiretamente, através da literatura, filmes etc.), com isso ela terá que resolver problemas como refletir sobre quais são os personagens contidos nessa brincadeira, o que fazem, como fazem e porque fazem determinadas ações. E para além disso, se questionar, por exemplo: quais brinquedos ou objetos ela poderá usar para criar situações imaginárias? O que fazer caso tenha algum animal doente? Como medicar e cuidar? Logo, a necessidade de resolução de problemas é gerada pelos temas e se forem criadas soluções que ampliem as experiências das crianças, elas terão mais elementos para desenvolver a imaginação como função psíquica superior, ou seja, rumo ao controle e desenvolvimento da imaginação voluntária e superação da involuntária ¹⁴ (Marcolino, Mello, 2015).

Sendo assim, a educação sistematizada, bem como o planejamento e mediação junto à brincadeira de papéis sociais são essenciais também para a apresentação de temáticas variadas

¹⁴ Segundo as autoras Ignatiev (1960 *apud* Marcolino; Mello, 2015, p.466) imaginação involuntária é quando a criança não tem controle sobre o processo de criação, nem tem intenção direta de fazê-lo. Por exemplo, quando ela cria imagens ao ouvir uma história. Já a imaginação voluntária caracteriza-se pela intenção deliberada de criar algo.

e, conseqüentemente, um enriquecimento do processo imaginativo da criança, tal como no desenvolvimento do conteúdo de suas brincadeiras. Em situação contrária, onde a brincadeira era pouco organizada pelas professoras, as autoras observaram, entre crianças de quatro anos e meio e cinco anos e meio, pouca diferença nas suas interpretações dos papéis. As situações imaginárias não se expandiam ou as relações ficavam restritas às ações isoladas com brinquedos. Como no caso da brincadeira de casinha, as ações ficaram restritas ao ambiente da cozinha ou a ações como, lavar louça e fazer comida, o que não contribuiu para a ampliação do argumento. O que as autoras entenderam como uma possível paralisia no desenvolvimento da brincadeira (Marcolino; Mello, 2015). Sendo assim,

[...] temáticas diferentes podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, papéis mais complexos e regras mais elaboradas, envolvendo funções psíquicas sofisticadas como o controle da vontade, a percepção da própria identidade por oposição ao papel representado e a imaginação, além de exigir o exercício da memória, da linguagem oral, do pensamento – todas elas possibilidades de desenvolvimento na criança pré-escolar –, assim como o aprendizado da vida em grupo e da solução de problemas como iniciativas tomadas pelas crianças independentemente do adulto (Marcolino; Mello, 2015, p.464).

Logo, podemos afirmar que a ampliação das temáticas na brincadeira de papéis ou seu enriquecimento é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano e para o acesso às atividades humanas em suas múltiplas possibilidades. Sendo assim, por todas essas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento da criança por meio da brincadeira de papéis sociais que consideramos importante conhecer seus temas e conteúdos, bem como as condições para o brincar criadas para sua promoção e pensarmos, posteriormente, sobre os tipos de mediação que a ação docente pode proporcionar para potencializar o seu desenvolvimento, tal como o próprio desenvolvimento humano na infância. E é exatamente sobre a mediação docente que abordaremos na terceira temática geral estabelecida com a literatura contemporânea encontrada na seção a seguir.

3.3 A MEDIAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS AFETOS NO BRINCAR

Diante das considerações colocadas até aqui, é sabido que a constituição dos afetos não acontece naturalmente, não tem origem em potenciais inatos ou predisposições afetivas, “[...]como um dado a priori, interno e descolado das relações vivas e dinâmicas que o sujeito estabelece com a realidade” (Gomes, 2013, p. 517). O que ocorre de fato é que os afetos se constituem como resultado da apropriação e objetivação de significados sociais aos quais os indivíduos estão atuando, tal como pelas relações e situações concretas de vida e de educação

que os seres humanos realizam ao longo de sua vida. Podemos analisar também que é na dinâmica de relações do sujeito com o mundo objetivo e os fenômenos da realidade que são dadas as condições para o seu desenvolvimento (Vigotski, 2008), bem como a constituição das funções cognitivas e afetivas. É que a partir de uma afecção – uma ação do objeto (corpo, fenômeno ou ideia) sobre o sujeito – ocorre uma variação na sua potência de pensar e agir. E mais,

As afecções determinam as possibilidades do conhecimento por parte do sujeito, portanto a noção de afeto nos remete à noção de encontro. Com base em nossas vivências e em nossa relação com os objetos é que os afetos acontecem. “Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa” (Merçon, 2009, p. 28 *apud* Gomes, 2013, p. 514).

Dito isso, o caráter intencional do trabalho docente na educação infantil junto à brincadeira de papéis sociais pode ser uma maneira de conduzir esses encontros e enriquecer os modos de pensar e sentir das crianças. Além disso, se formos pensar em mecanismos produtores de necessidades – que é o que impulsiona a ação do sujeito diante de um objeto - ou motivações - que ocorre quando esse sujeito identifica o objeto ao qual atende suas necessidades - precisamos também pensar na organização e condução da prática pedagógica.

[...] o mecanismo produtor de necessidades ou motivações pressupõe a criação de situações em que haja afetação - ou seja, dizer que o conhecimento é efeito de afecções significa reiterar a importância de produzir encontros (Merçon, 2009) que sejam meios de afetar positivamente, criando modos e relações que potencializem o pensar e o agir dos sujeitos afetados (Gomes, 2013, p. 515).

Sendo assim, por meio do trabalho intencional com a brincadeira de papéis o(a) professor(a) poderá potencializar novas necessidades, na direção de relações humanizadoras, a partir da oportunização de relações significativas entre as crianças e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, criando a oportunidade de afetá-las, bem como demonstrar também outros modos de pensar e agir perante as situações de diferenças e de desigualdades. Age-se assim, sobre os processos cognitivos e afetivos articulados. Portanto, por meio da brincadeira de papéis sociais conseguimos observar o processo de formação do domínio emocional da criança, pois por meio dela, bem como das regras contidas no papel desempenhado, a criança se submete de modo cada vez mais voluntário às regras de comportamento, uma vez que desempenhando determinado papel ela assume o comportamento de tal, baseado nas referências de conduta social que ela possui. Logo, ao atuar o papel traz consigo, implicitamente, uma matriz afetiva (Gomes, 2013).

No caso, nesse Trabalho de Conclusão de Curso, o foco é a educação infantil e, nela a brincadeira de papéis sociais pode se tornar um valioso conteúdo, objeto ou meio pedagógico

para formarmos o desejo na criança de brincar - visto que os desejos infantis não permanecem inalterados, mas se formam no processo da brincadeira (Elkonin, 1987 *apud* Gomes, 2013) – além de ser possível “garantir a conquista das formas histórico-sociais da cultura no desenvolvimento ontogenético, a qual é determinada pelos processos de apropriação e pelo domínio das ações socialmente construídas (Vigotski, 1995 *apud* Gomes, 2013, p. 516). Portanto, na presente seção anunciaremos novos problemas e faremos algumas considerações referente à mediação docente junto à brincadeira de papéis sociais e como ela pode ser fundamental para um melhor desenvolvimento dessa atividade, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico e de um posicionamento frente às relações estereotipadas, de violência e de preconceito. Para isso dialogaremos, principalmente, com os trabalhos de Picollo (2011), Marcolino e Mello (2015), Mesquita, Batista e Silva (2019) e Ham (2021).

Sendo assim, pensando em todo o desenvolvimento da brincadeira de papéis, de modo a possibilitar que as crianças possam, autonomamente, criar suas ações de brincar e, ao mesmo tempo, desenvolver uma consciência cada vez maior das relações sociais que vivenciam, não basta o(a) professor(a) intervir diretamente apenas, ou seja, apenas no momento da brincadeira, é fundamental ele(a) planejar toda a sua atuação junto à essa atividade (Ham, 2021). Logo, podemos afirmar que para a organização da brincadeira de papéis sociais, de modo a ampliar o conhecimento das crianças acerca da diversidade das atividades humanas é importante o(a) professor(a) se atentar às condições e circunstâncias criadas para tal, bem como a organização do tempo e do espaço para essa atividade. Isso inclui a preocupação em relação ao material disponibilizado para a brincadeira de modo a não limitar as temáticas, assim como os papéis e relações reconstituído pelas crianças.

Uma intervenção possível é pensar no espaço, no cenário e objetos disponibilizados para que possam suscitar na criança, no momento do brincar, referências para a criação de situações imaginárias. Assim, pensar no cenário, segundo Ham (2021, p.60), no sentido de afetar a criança e não apenas para olhar, mas para impulsionar nela o acesso aos afetos generalizados, à sua memória, ao que a marcou e do que ela conhece sobre esta relação, “sentindo a necessidade de brincar como meio de reconstruir essas relações para si.” Contudo, não apenas inserindo objetos com significação lúdica específica (brinquedos réplica dos objetos reais), mas também os sem significação lúdica direta (brinquedos que não sejam réplicas) para desenvolver na criança o processo de substituição de objetos e servirem como meios de sua ação com determinado papel e não como alvo e foco direto da atenção dela. Materiais que tenham similaridade do objeto que ocupará o papel de brinquedo, por exemplo, gravetos para substituir uma chave de fenda ou garfo, caixa de sapato para servir de berço ou forno etc. “[...]”

isso não quer dizer que devemos mudar todos os dias o cenário, mas que ele deve ser alterado a depender do tema e conteúdo que podem promover o desenvolvimento da brincadeira [...]” (Ham, 2021, p.65).

Uma atenção especial aos objetos oferecidos é necessária quando se discute o desenvolvimento do tema da brincadeira de papéis, pois sua variedade é condição para que a criança possa variar as temáticas da brincadeira. Para isso, será preciso um suporte constante do professor – inserindo novos objetos, retirando outros que já não despertam interesse –, sempre de modo a incentivar o surgimento de novas temáticas. Tal ação só é possível quando o professor acompanha a brincadeira das crianças, observando-a atentamente (Marcolino; Mello, 2015, p.465).

E ainda, para que as crianças não fiquem restritas a papéis conhecidos apenas em seu cotidiano é de suma relevância que o(a) professor(a) se atente também à possibilidade de enriquecimento das experiências das crianças a partir do trabalho com temáticas variadas. É interessante observar quais temas as crianças costumam reconstituir, se elas ficam limitadas sempre aos mesmos e como esses se desenvolvem. Nas observações de Marcolino e Mello (2015), as autoras relataram que muitos dos temas propostos pelas crianças não se desenvolviam o quanto poderiam, pois adotavam cenas muito curtas, com poucas ações, poucas relações e argumentos pobres.

A partir da análise dos temas, pensamos que uma condição desenvolvente para a brincadeira de papéis pode conter tanto sugestões do professor – seja organizando brinquedos e objetos em espaços da sala ou pela proposta direta de um tema de brincadeira, por meio de visitas e passeios que ampliem o conhecimento das crianças acerca da atividade humana e das relações sociais – como também acolher temas que reflitam as vivências das crianças, dando apoio para que eles se desenvolvam por meio da apresentação dos objetos, da organização do espaço e do tempo e pela exploração das vivências das crianças (Marcolino; Mello, 2015, p.467).

Nesse sentido, o(a) professor(a) pode ajudar organizando o tempo e espaço onde ficam os objetos e brinquedos, apresentando novos, inclusive sem significação lúdica específica, mas também realizando uma análise coletiva junto às crianças sobre as relações interpessoais entre os papéis sociais de forma direta e explícita, sendo essa uma outra maneira de afetar as crianças diante de tais relações. Ham (2021, p.70), cita a **roda de conversa** como “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 podendo ser usada para introduzir o tema e verificar o que as crianças conhecem sobre ele.”

Segundo a autora algumas perguntas podem ser feitas para guiar o olhar da criança, bem como para perceber a organização do espaço de determinado tema, os sujeitos que ali constituem e as relações existentes. Além dos papéis sociais principais é interessante o(a) professor(a) guiar o olhar da criança para outros sujeitos/profissões que compõe esse espaço e

sua importância tornando visíveis relações que podem ser ocultas e profissões invisibilizadas. Ham (2021, p.70) também sugere a utilização de imagens e materiais relacionados ao tema como um primeiro momento de ampliação de repertório ou a roda de conversa apresentando objetos e ferramentas culturais que permitam o acesso ao conteúdo do tema, “através de obras de arte, filmes, livros, músicas, peças de teatro e/ou programas de televisão, são meios para trabalhar com a ampliação dos conteúdos presentes em temas para as brincadeiras de papéis sociais.” Outras maneiras de ampliar as experiências infantis citadas por Ham (2021) é através da **utilização de literatura infantil** - com foco no relacionamento social entre as pessoas -, dos **recursos midiáticos** ou das **saídas de campo**. Nessa última, com intuito das crianças se atentarem às relações sociais é interessante usar a estratégia de entrevistas e conversas com os trabalhadores locais e, principalmente, a observação do local em funcionamento como meio de afetar a criança para brincadeira, assim como para ela ter uma proximidade maior da realidade que circunda a ação desses papéis. “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 *apud* Ham, 2021, p. 72).

Mas não somente isso, visto que “as crianças interpretam na brincadeira as relações sociais alienadas da sociedade capitalista, pois são estas que estão disponíveis e dessas relações sociais tomam consciência na brincadeira de papéis sociais” (Marcolino; Mello, 2015, p.466) a intervenção mediativa crítica é elemento de educação fundamental da conduta das crianças, bem como no desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais e de atitudes de contestação na presença de relações carregadas de estereótipos, preconceito e violência. Logo, se atentar apenas ao ambiente e objetos não é suficiente fazendo-se necessário pensar também em como o conteúdo das relações sociais estão sendo reconstituídos pelas crianças. Pois sabemos que inerente ao conteúdo da brincadeira de papéis encontramos normas e valores sociais, portanto, exercer uma ação docente em que tenhamos consciência disso “[...] 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 *apud* Ham, 2021. p. 74).

Entretanto, segundo Marcolino e Mello (2015, p.466),

A discussão e problematização dos valores representados nas brincadeiras de papéis – momento essencial na formação e desenvolvimento dos valores, atitudes e sentimentos das crianças – devem acontecer em momento seguinte à atividade, como parte do processo de compartilhamento coletivo das atividades realizadas em pequenos grupos e devem ser dirigidos pelo professor. Para isso, o professor atua na

brincadeira de papéis não apenas como parceiro mais experiente, mas como observador das relações instauradas na brincadeira e que carregam consigo modos de ver e viver as relações sociais e de explicar fenômenos físicos e sociais muitas vezes envoltos em preconceitos ou carentes de uma explicação científica – o que deve ser problematizado pela escola em conjunto com as crianças.

Nesse sentido, quando falamos na preocupação com a formação dos valores sociais e com o desenvolvimento emocional e sentimental das crianças temos que levar em consideração que estamos refletindo sobre a sociedade capitalista contemporânea. Da mesma maneira, quando pensamos sobre o papel desses processos na formação da criança e no tratamento desses como conteúdo pedagógico temos que cuidar para não cair na armadilha de reproduzir a educação moral tradicional. Uma educação a qual tende a preparar as crianças para a subordinação aos interesses da classe dominante e para a adaptação à ordem vigente. Mesquita, Batista e Silva (2019, p.21), afirmam que em sociedade marcada pela dominação entre classes é mais conveniente e vantajoso para a classe dominante o ensino pautado na obediência do que ensinar a ter uma consciência crítica, politizada e socialmente consequente. E mais, “a educação moral já experimentada é a que interessa às classes dominantes, a da obediência, do respeito à autoridade irrefletido, da hierarquia social, tendo o medo como emoção central.”

Quando argumentamos sobre o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos na relação com os valores sociais defendemos a importância de se apresentar às crianças novas referências, ou seja, novas maneiras de pensar e agir perante as outras pessoas e perante as diferenças que, em nossa sociedade, são tratadas como desigualdades. Referências outras as quais, possivelmente, no seu círculo familiar ela não teve acesso. Logo, defendemos uma educação que desenvolva a reflexão e o pensamento crítico, a equidade e a emancipação do cidadão, bem como uma educação que busque o desenvolvimento social do indivíduo. E não somente isso, “mas também à formação de uma recepção emocionalmente crítica da sociedade do capital, gerando uma disposição afetiva nas pessoas contra as injustiças e a brutalidade que o capitalismo necessariamente impõe à classe trabalhadora” (Mesquita; Batista; Silva, 2019, p. 23). **Quer dizer, uma recepção emocionalmente crítica que possibilite à criança refletir sobre determinadas atitudes perante as outras pessoas como também, a contestar, por exemplo, relações sociais pautadas em estereótipos, embasadas em pressupostos discriminatórios, em possíveis manifestações preconceituosas e verticalizadas, bem como relações que excluam e rotulam a diferença, pois como afirma Picollo (2011, p.211),**

Se entendermos que o preconceito é um conceito que expressa um conjunto de relações sociais arquitetadas de maneira hierárquica e dogmática, as quais coadunam no estreitamento das possibilidades de apropriações socioculturais daqueles grupos que diferem dos modelos dominantes e se sustentam pela naturalização de seus pressupostos e justificativas; então, a educação sistematizada constitui-se como uma

das principais atividades para sua contestação, a qual, através de um conjunto de mediações críticas, vise à superação deste fenômeno aceito, muitas vezes, sem quaisquer críticas e tomado como um sistema de verdades eternas, baseado em premissas justificadoras e naturalistas.

Portanto, podemos afirmar que os processos educacionais que possibilitem a criança ter acesso a ideias, pensamentos e relações sociais outras, para além da esfera cotidiana e que elevem a qualidade crítica de seu pensamento são de significativa relevância para a aprendizagem e, posterior, desenvolvimento, “[...] adentrando, assim, em um novo universo de relações inalcançável para a criança que age sozinha, denominado por Vigotski (2001) de “zona de desenvolvimento proximal””¹⁵ (Picollo, 2011, p. 211).

Sabendo que alguns pensamentos, como o preconceito, podem ser cristalizados desde a mais tenra idade e que a intervenção mediativa crítica pode ser capaz de proporcionar uma reflexão na criança a respeito de atitudes opressivas, desiguais e violentas e, possivelmente uma transformação atitudinal nas crianças, como diretamente e especificamente o(a) professor(a) pode atuar no caso da atividade de brincadeira das crianças? A intenção dessa seção, nesse trabalho, não é criar “roteiros” para atuação do(a) professor(a), muito pelo contrário, mas indicar pistas para nossa ação de criação de situações das quais as crianças possam autonomamente criar suas ações de brincar e, também, a ter um olhar mais crítico, refletirem e contraporem-se a determinados comportamentos frente ao outro. A respeito disso Mesquita, Batista e Silva (2019, p.23) também se questionam e nos dão algumas pistas:

Mas como criar as condições para a educação emocionalmente crítica? Essa resposta ainda está por ser lapidada, mas um caminho possível é pensar as relações intersubjetivas na escola, no sentido de romper com formas de sociabilidade competitivas e individualistas, alterando pedagogicamente as relações e formando coletivos em torno de interesses políticos emancipatórios. Se os valores sociais internalizados carregam tanto a história sentimental de uma pessoa quanto sua compreensão intelectual da realidade, a educação crítica deve se ater à dialética das funções afetivas e cognitivas como um dos caminhos para gerar processos reflexivos e produzir novas práticas dentro do espaço escolar e, como consequência, práticas transformadoras da sociedade.

Uma maneira de romper com formas de sociabilidade desiguais que são reconstituídas na brincadeira de papéis seria a mediação do(a) professor(a) com intuito das crianças terem outras referências para além das relações sociais hegemonicamente existentes, ou seja, **tornar visíveis relações que podem ser ocultas e profissões invisibilizadas**. Segundo Ham (2021, p. 73), um critério inicial seria o de “apresentar relações e papéis julgados secundarizados, os que

¹⁵ Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) corresponde a zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Essa última é uma expressão utilizada no trabalho de tradução de Zoia Prestes (2010). Essa autora defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo *blijaichego*, a qual, segundo ela, se caracteriza pela possibilidade de desenvolvimento, é a zona de desenvolvimento iminente.

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.”

Ham (2021) também aponta **o brincar junto** ou a **sugestão de problemáticas** e temáticas para o brincar como sendo uma outra maneira do(a) professor(a) agir diretamente ou intervir concomitantemente no ato de brincar das crianças. Quer dizer, a autora sugere que o(a) professor(a) possa assumir efetivamente um papel na brincadeira ou mobilizar questões orientadoras, assim como a construção de situações problema. Ao brincar junto, é importante se atentar a quais papéis assumir e, sobretudo, identificar quais as ações importantes de serem demarcadas tendo em vista a ampliação da percepção das crianças com relação as diversas relações sociais, cuidando para não se limitar a imitar gestos ou trejeitos e, sim, ao conteúdo central do papel assumido e como ele se relaciona com os demais. A atuação pedagógica do(a) professor(a) aparece, então, “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”)” (Ham, 2021, p. 76). Ao criar situações problema o(a) professor(a) pode provocar a necessidade de novas soluções e ações e, conseqüentemente, inserir no brincar novas formas de se relacionar com o outro. Do mesmo modo, ao mobilizar questionamentos sobre o porquê de determinadas relações ele(a) pode impulsionar o desenvolvimento de relações mais coletivas, cooperativas, empáticas e de cuidado e atenção para com o outro.

Já Picollo (2011, p.216), direciona o nosso olhar para a contestação do preconceito e afirma que a forma de impedir que ele atinja todo seu percurso opressivo e discriminador passa pela valorização das diferenças, bem como do cuidado da não exclusão das crianças de qualquer prática social (como a prática lúdica), “e sobretudo pela historicização crítica dos mais diversos fenômenos e constructos sociais, cuja finalidade reside em obstruir a cristalização do pensamento humano, o qual não deve se embasar em dogmas, mas em conceitos que estão em contínuo processo de transformação.” Contudo, essa educação sistematizada, mediativa e crítica não deve ser realizada apenas abstratamente, necessita de vínculos práticos, porém, deve haver o cuidado para a não transformação da educação infantil em um processo de escolarização precoce (Picollo, 2011).

Assim, a escola pode visualizar formas de sociabilidade pautadas em relações cooperativas entre distintas culturas e se posicionar, favoravelmente, na luta pelo reencontro do indivíduo com a humanidade. Por isso, ao invés de um sistema que reconcilia como fato natural a existência da felicidade particular, em correlação à infelicidade geral, devemos construir situações humanas em que a felicidade de um represente o bem estar de todos e vice-versa, ou seja, um sistema em que coletividade

e individualidade não estejam analogamente em oposição, mas em complementaridade (Picollo, 2011, p. 217).

Assim, pensando em relações mais cooperativas, coletivizadas e menos desiguais é importante que o(a) professor(a) observe se as crianças estão experimentando diferentes papéis, caso não, a intervenção mediativa por meio da proposta de troca de papéis e não de uma imposição, faz-se necessário. A exemplo disso, em uma brincadeira de papéis sociais relatada pelas autoras Lima e Costa (2021) a qual a temática foi supermercado houve a tentativa, por parte de algumas crianças, de experimentarem diferentes papéis, porém, elas enfrentaram resistência daquelas que já havia assumido os papéis considerados melhores. Em outras palavras, segundo as autoras, algumas crianças expressaram dificuldade em sair do posicionamento dos papéis que assumiram em referência aos papéis considerados principais. No caso dessa brincadeira, não havia um dono do supermercado, contudo, o papel demonstrado pelas crianças como sendo os de melhor cargo seriam o de vendedor e de caixa, talvez pelo fato desses papéis representarem, de certa forma, os detentores do negócio comercial naquele momento, bem como os que recebem o dinheiro. Sendo assim, a proposta de troca de papéis se mostra importante para que as crianças possam representar aquilo que, por vezes, foge do seu campo de relações imediatas. Logo, torna-se necessário o(a) professor(a) mediar as trocas de papéis para que as crianças que apenas estavam reconstituindo papéis considerados secundarizados, possam assumir papéis considerados principais ou de decisão na brincadeira (Magalhães; Mesquita, 2014). Algo que, possivelmente, sem o planejamento e intervenção docente teriam menos chances de ocorrer. De maneira semelhante, as crianças que o(a) professor(a) observar estar representando, na maior parte do tempo da brincadeira, papéis considerados de prestígio deve tentar assumir papéis considerados secundários, “em que esperar e seguir seja mais importante que falar e liderar,” (Magalhães; Mesquita, 2014, p.274) praticando o exercício de ouvir e compreender o outro.” Todavia,

Os efeitos da intervenção podem não se manifestar imediatamente nas ações das crianças, pela necessidade que têm de realizar seus desejos na brincadeira, mas indicam um modo de relação social que precisa ser mais explorado no contexto educativo, a colaboração. Contraditoriamente, a autoafirmação, a luta pelo que se deseja, também precisam ser instigadas (Lima; Costa, 2021, p.10).

Vale também destacar que a brincadeira não é linear e possui diferentes momentos de desenvolvimento, por isso pensar nesse processo é importante para a organização da ação docente, bem como para pensarmos sobre os motivos e possibilidades de ação da criança no momento no qual ela se encontra.

Diante de todas essas considerações colocadas aqui acreditamos que a brincadeira de papéis sociais não pode ser encarada como um mero passatempo, pois apesar de gerarem nas crianças demasiada alegria e diversão, é por meio dela que, por vezes, os pequenos se enraízam nas esferas sociais, culturais e educacionais (Picollo, 2011). Acreditamos que a mesma importância que normalmente é atribuída às atividades escolarizadas, bem como aos registros e produções das crianças deva ser dada também à brincadeira de papéis sociais. Reforçamos que as relações desenvolvidas a partir dela têm papel fundamental para o acesso das crianças às atividades humanas em suas múltiplas possibilidades, como também são essenciais para a formação integral delas, fazendo-as refletir sobre a realidade sob diversos prismas. Logo,

[...] A intervenção mediadora docente permite às crianças se relacionarem na chamada “zona de desenvolvimento proximal”, possibilitando a vivência de novos desafios e a ampliação qualitativa de sua introdução no solo histórico da humanidade; além disso, edifica ferramentas que situam e contestam as contradições e estereótipos colocados em movimento durante a realização dos jogos e brincadeiras, muitos dos quais são imperceptíveis aos olhos das crianças, quando estas não são levadas a visualizar criticamente as características estruturais da sociedade da qual fazem parte (Picollo, 2011, p. 219).

Portanto, ao brincar as crianças ressignificam o mundo e nesse processo de aprendizagem social, bem como na interação com outras crianças elas também constroem suas posições diante do mundo, dos outros e de si. “Ao brincar, as crianças potencializam-se como sujeitos falantes, que expressam suas representações sobre o mundo. Dessa forma, a brincadeira possibilita ao[à] professor[a] conhecer o pensamento, interesses e valores das crianças (Sommerhalder; Alves, 2011, *apud* Duarte; Alves; Sommerhalder, 2017, p. 154). Pensamentos, interesses e valores esses que podem ser cooperativos e empáticos ou altruístas, por outro lado também podem ser pautados em atitudes injustas, opressivas e excludentes. Logo, a organização do brincar como parte das propostas pedagógicas, assim como a intervenção mediadora crítica podem possibilitar nas crianças um caminho potencial para um exercício de reflexão sobre o mundo e suas relações e não somente receber e internalizar de forma acrítica os conhecimentos elaborados pela sociedade de consumo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desenvolvido nessa pesquisa tentamos compreender as relações específicas entre a brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos nas crianças – no período no qual a linha principal de desenvolvimento ou a atividade guia dos sujeitos é, exatamente, a brincadeira. Essa temática apesar de ser recorrentemente abordada dentro do curso de Pedagogia, assim como na educação infantil ainda é consideravelmente banalizada por alguns(as) professores(as). Acreditamos que isso ocorra devido a alguns limites, percalços e desafios em sua formação, tanto inicial como continuada, como ingresso em cursos aligeirados, a construção de concepções outras de educação, infâncias e criança, entre outros. Esses(as) professores(as), por vezes, costumam tratar a brincadeira como uma perda de tempo ou como uma atividade secundária, ao mesmo tempo que a entendem sob uma perspectiva naturalizante, desconsiderando a sua origem social e que, portanto, ela não mereceria um devido espaço no planejamento docente. Contudo, nesse estudo conseguimos perceber que é na brincadeira que a criança, nos seus primeiros anos da infância, tem uma melhor percepção do mundo dos objetos humanos e das relações interpessoais ou atitudes das pessoas entre si, quer dizer, é na brincadeira de papéis que as relações interpessoais começam a ocupar para a criança um lugar de objeto de sua atenção e ação, bem como perceber o que o adulto faz, por que faz e como faz. Em outros termos, ela sente a necessidade de agir nesse mundo da maneira como observou os adultos agirem, entretanto, não consegue, pois não domina as operações exigidas para tal (Leontiev, 2010) e/ou porque socialmente desejamos que ela não se engaje nessas atividade. Não obstante, ela resolve esse impasse através da brincadeira, mobilizando memórias vivenciadas ou afetos generalizados para reconstituir a ação desejada como uma situação imaginária.

Além disso, pudemos constatar, sobretudo, que o conteúdo da brincadeira de papéis sociais é o próprio ser humano e suas relações, ou seja, o conteúdo se constitui no seio das condições objetivas da vida da criança. Ao assumir o papel do adulto a criança vivencia as normas de conduta que permeiam as relações deles, bem como se submete a regras do papel, regras que passam a orientar a sua ação de modo cada vez mais voluntário, se autoavaliando (o que inclui a avaliação dos “afetos” ou dos valores sociais), bem como analisando suas próprias ações, potências e capacidades (Vigotski, 2008, Leontiev 2010). Assim, as regras das relações sociais que circundam o cotidiano da criança funcionam como referências para ela, ao passo que direcionam o seu comportamento ou ação na brincadeira. Logo, na brincadeira de papéis a criança reconstitui suas vivências afetivas, tomando como referência as relações sociais e as atividades humanas que ocorrem em seu entorno, bem como os afetos generalizados, que

mobilizam o seu brincar. Ao mesmo tempo, é promovido na criança o conhecimento que ela tem dessa realidade social e uma potencial compreensão consciente e generalizada dela. Desse modo, para que essa atividade atinja a sua forma mais desenvolvida, bem como para que ocorra uma ampliação dos argumentos, fazem-se necessárias determinadas condições de vida da criança em sociedade, em outros termos, para a criança imaginar ela precisa possuir um acervo de experiências. Sendo assim, a ampliação de repertório e temáticas com intuito de enriquecimento das vivências infantis na brincadeira é uma condição importante para o desenvolvimento dessa atividade.

Concomitantemente, as relações sociais vivas e dinâmicas que a criança estabelece com sua realidade são também aspectos significativos para a formação dos afetos, quer dizer, os afetos também possuem uma dimensão histórica e social. Logo, são as generalizações afetivas - aquilo que mais afetou a criança e do que ela conhece sobre as diversas relações experienciadas - que mobilizam o seu brincar. Entretanto, não necessariamente ela tem consciência disso, mas, por outro lado, ela tem um objetivo: brincar bem, da melhor maneira possível, de acordo com o conteúdo conhecido por ela. Ademais, com o desenvolvimento psíquico da criança e por meio das referências de conduta que ela possui, os afetos passam a anteceder a realização de suas ações como uma espécie de força reguladora da sua conduta, fazendo com que elas passem a conduzir e julgar seu comportamento por meio dessas referências. Diante disso, ela tende a reproduzir ações socialmente valorizadas que geram, consequentemente, reconhecimento social.

Nesse sentido, na brincadeira de papéis sociais, a partir da reconstituição das ações dos modelos de conduta, a criança pode tanto reproduzir comportamentos empáticos, solidários e coletivistas, como atitudes opressivas, preconceituosas e excludentes, pois a maneira como ela reconstitui os papéis em sua brincadeira expressam aspectos sobre a sua realidade vivenciada direta ou indiretamente. Logo, percebemos que, ao brincar, as crianças lidam com conteúdos interpessoais, bem como com atitudes e valores, portanto, levando-a à necessidade de se posicionar no mundo. Contudo, é importante salientar novamente que acreditamos na não existência de uma relação de causa e efeito entre as atitudes da criança no brincar e suas ações e valores na vida, por exemplo, não é porque uma criança imita uma atitude racista ou misógina que ela irá se tornar um adulto com os mesmos comportamentos. Na realidade, consideramos que as relações sociais vivenciadas pela criança ao longo da sua infância e, algumas delas, reconstituídas no brincar, são aspectos fundamentais para a formação dos afetos e os consolida, ao longo da vida, na atividade do sujeito. Em outras palavras, acreditamos que ao brincar a criança mobiliza conteúdos inerentes ao papel e vivencia um caminho para a compreensão de

mundo no qual vive e atua e, assim, constitui um material potencial para assumir posições nesse mundo, bem como tomar como modo de comportamento as referências que ela tem das relações provenientes de seu círculo familiar e social, podendo assim, tanto compreender a diversidade do modo de vida humano como naturalizar, atitudes desiguais e excludentes.

Logo, “as possibilidades que a criança tem de internalizar a cultura (funções psíquicas, ferramentas e signos sociais) influem diretamente no modo como elas se relacionarão com o mundo, com os outros e na consciência que desenvolverão sobre si mesmas” (Lima; Costa, 2021, p. 14). Pois é sabido, também, que normas e valores sociais são inerentes ao conteúdo da brincadeira de papéis, contudo, devemos nos atentar a quais valores as crianças estão internalizando e estão construindo como legítimos para ela. Pensar por essa perspectiva faz-se necessário, tendo em vista que vivemos em uma sociedade de classes, estruturada na opressão, na qual os valores de uma pessoa tendem a ser diferentes e desiguais para a outra. Uma sociedade que, por vezes, as relações são atravessadas pelo preconceito, ao passo que marginaliza a diferença como sinal de desigualdade. E na brincadeira de papéis sociais, por meio da reconstituição do vivido, bem como das ações dos modelos de conduta, as crianças podem discriminar e exercer algum tipo de poder umas às outras. “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 *apud* Ham, 2021, p. 75). Sendo assim, o planejamento da brincadeira de papéis, e a intervenção mediativa crítica do(a) professor(a), de modo a mostrar e agir com as crianças no brincar para além do conhecimento cotidiano que elas possuem, ou seja, mostrando para elas outras maneiras de ser e estar no mundo perante situações de diferenças e de desigualdades (Ham, 2021), se constitui como uma importante atuação pedagógica capaz de possibilitar nelas uma potencial elevação da sua qualidade crítica do pensamento e, possivelmente, uma transformação atitudinal, bem como impedir que fenômenos, como o preconceito, atinjam a sua forma cristalizada e dogmática.

Posto isso, sabendo que são as generalizações afetivas que mobilizam o brincar, pensar no motivo para a aprendizagem pressupõe pensar em como a criança é afetada, ou melhor dizendo, em como ela se encontra com os objetos do conhecimento produzidos historicamente. No que tange à atuação docente, pressupõe pensar em como os(as) professores(as) mediam os elementos que participam do processo de conhecimento, bem como quais conteúdos estão sendo produzidos pelas crianças. Contudo, é central ter o cuidado para não reproduzir a

educação moral tradicional já experienciada: a da obediência e conformismo, a qual o medo é a emoção central (Mesquita; Batista; Silva, 2019).

Cabe ainda ressaltar, mais uma vez, que a intenção central desse Trabalho de Conclusão de Curso não é criar um “manual” para atuação docente junto à brincadeira de papéis sociais, mas compreender as relações específicas entre essa atividade e a formação dos afetos nas crianças e, conseqüentemente, fazer discursões iniciais e refletir sobre a nossa atuação docente com intuito de contribuirmos para um terreno fértil, no qual as crianças possam autonomamente criar suas ações de brincar e, também, desenvolver uma recepção emocionalmente crítica ao vivenciar determinadas posturas perante seus pares, bem como contestar relações sociais pautadas em estereótipos, preconceitos e que discriminam a diferença como sinal de desigualdade.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para a atuação docente no cotidiano das instituições educacionais, sobretudo, no que concerne a relevância da brincadeira de papéis sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento na criança, de modo, a também promover uma reflexão sobre quais as condições que estão sendo criadas para o brincar no dia a dia das unidades educativas e sobre quais os tipos de mediação que a ação docente pode proporcionar para potencializar o desenvolvimento dessa brincadeira, tal como o próprio desenvolvimento humano na infância. Ademais, esperamos que essa pesquisa possa engendrar novos estudos acerca da brincadeira de papéis sociais e a formação dos afetos na infância e, ao mesmo tempo, contribuir para se repensar o seu papel no processo de humanização e apropriação de cultura pela criança, assim como na reflexão sobre a realidade circundante e sobre o agir diante das coisas e das pessoas que essa atividade pode proporcionar à criança.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 12–21, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/844>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- BATISTA, Jéssica Bispo; DA SILVA, Mariana Cristina; PASQUALINI, Juliana Campregher. DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: FORMAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EMOCIONAIS. **O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS**, p. 75, 2021.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, DF. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.bne.gov.br/images/stories/documentos/2017/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 19 jun. 2023.
- DE CÁSSIA DUARTE, Rita et al. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 489-501, 2017.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. *Revista Humanidades e Inovação, Tocantins*, v.6, n.15, 2019. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/59>
- DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, 2017.
- DUARTE, Newton. “Vamos brincar de alienação” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton; ROSSLER, João Henrique et al. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.
- ELKONIN, Daniel. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinstein, S. L.; Tieplov, B. M. (orgs.). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960.
- ELKONIN, Daniel. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 161-167, 2014.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, p. 509-518, 2013.

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142. (Tradução: Maria da Pena Villalobos.).

DE AGUIAR LIMA, Géssica; DA COSTA, Sinara Almeida. A brincadeira de faz de conta de papéis sociais: uma reelaboração criativa da criança sobre as relações de trabalho. **EccoS–Revista Científica**, n. 56, p. 13460, 2021.

MAGALHÃES, Giselle Modé; DE MESQUITA, Afonso Mancuso. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 266-279, 2014.

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

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, p. 457-472, 2015.

MESQUITA, Afonso Mancuso De; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães Da. "O Desenvolvimento De Emoções E Sentimentos E a Formação De Valores." Obutchénie (Online) (2019): 1-25. Web.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

VALENÇA, Vera Lucia Chacon; FONTANA, Lidiani Morgenroth. As crianças e as aprendizagens pelo cotidiano: jogos, comunicações e relações afetivas. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 411-427, 2017.

HAM, Nina de Arruda Botelho van et al. O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na educação infantil: considerações sobre a atuação docente e os processos de organização do ensino. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 205-221, 2011.

PICCOLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zoia Prestes).