



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA

**BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

Desafios e Possibilidades da Atuação Docente para o
Desenvolvimento Psíquico da Criança

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA

BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Desafios e Possibilidades da Atuação Docente para o Desenvolvimento
Psíquico da Criança

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A779b Arruda, Viviane Aparecida Bernardes De .
Brincadeira De Papéis Sociais Na Educação Infantil : Desafios E Possibilidades Da Atuação Docente Para O Desenvolvimento Psíquico Da Criança / Viviane Aparecida Bernardes De Arruda. - Londrina, 2025.
240 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Criança - Tese. 3. Brincadeira de papéis sociais - Tese. 4. Atuação docente - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA

BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Desafios e Possibilidades da Atuação Docente para o Desenvolvimento
Psíquico da Criança

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene
Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Aparecida Meire Caligaro Falco
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Divania Luiza Rodrigues
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de março de 2025.

Dedico este trabalho especialmente às nossas crianças que se encontram na etapa da Educação Infantil, pois são elas que nos movem a buscar, a cada dia, conhecimentos que se tornem presentes na práxis, em prol da humanização. E aos professores, que, apesar dos desafios, continuam a acreditar em seu ofício no campo educacional, o qual envolve o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu Deus, por me capacitar e estar comigo em todos os momentos.

Ao meu esposo, Rodrigo Martins de Arruda, por me apoiar, ajudar, incentivar e estar sempre ao meu lado quando eu mais precisei.

Aos meus pais, Ademir Bernardes e Conceição Aparecida Biggi Bernardes, que são meu exemplo de força e determinação.

Agradeço também aos meus familiares e amigos por entenderem e respeitarem os momentos de ausência.

Sou eternamente grata à minha querida orientadora, professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros, que me acompanhou durante o Mestrado em Educação e eu tive a honra de tê-la novamente comigo no Doutorado em Educação. Minhas palavras são insuficientes para expressar minha gratidão.

Ao Grupo de Pesquisa “FOCO - Formação práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano”, pelos estudos enriquecedores, momentos de troca e aprendizado.

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Aparecida Meire Caligaro Falco, Profa. Dra. Divania Luiza Rodrigues, Profa. Dra. Marta Regina Furlan e Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz, agradeço por aceitarem o convite para participar da banca e pelas ricas contribuições.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelas relevantes contribuições.

Por fim, agradeço a toda equipe das duas Instituições de Educação Infantil em que realizamos a pesquisa, pelo acolhimento e pela colaboração nos estudos da presente tese.

A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (Vigotski, 2021a, p. 235).

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: desafios e possibilidades da atuação docente para o desenvolvimento psíquico da criança. 2025. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do Núcleo: Ação Docente e ao Grupo de Pesquisa: “FOCO-Formação práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano”. Este estudo tem como finalidade desvendar o seguinte problema: de que maneira a prática pedagógica dos professores, com foco na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança? O objetivo geral é compreender a ação docente dos professores que atuam na Educação Infantil, no que tange à brincadeira de papéis sociais, como possibilidade para o pleno desenvolvimento psíquico da criança. Os objetivos específicos consistem em: Apresentar o método elegido (crítico-dialético) que irá nortear a pesquisa e os aspectos que envolvem analisar os fundamentos da educação e a formação humana do sujeito. Discutir acerca da atuação docente na Educação Infantil, a qual envolve as contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação à temática enunciada. Investigar sobre a gênese e estrutura geral da brincadeira e da atividade-guia da brincadeira de papéis sociais de acordo com os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Apresentar o percurso metodológico realizado durante a pesquisa. Identificar como as brincadeiras são desenvolvidas nas aulas, a partir do trabalho pedagógico realizado pelo professor. Analisar as concepções dos professores sobre a brincadeira de papéis sociais. Avaliar se a proposta do projeto de intervenção ofertada aos professores, contribuiu como recurso teórico-metodológico para trabalhar com as crianças na etapa da Educação Infantil. Os participantes da pesquisa foram professores de dois Centros de Educação Infantil filantrópicos, conveniados com a Prefeitura do Município de Londrina-Paraná. O estudo far-se-á por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa-ação, traz à luz os contributos do aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da análise do discurso em Bakhtin, tendo como fundamento o método crítico-dialético. Os instrumentos de coleta de dados foram: aplicação de questionário (inicial), observação participante, realização de um projeto de intervenção e por fim, a aplicação de um questionário (final). A pesquisa evidenciou a necessidade da apropriação dos professores a respeito das especificidades do desenvolvimento infantil, o que inclui a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais. Diante o exposto, chegou-se à conclusão de que é preciso que esses sujeitos tenham acesso e participem de formações que contribuam de forma significativa para a sua qualificação profissional e atuação docente, tendo em vista de que o trabalho pedagógico pautado na intencionalidade, poderá criar possibilidades para a constituição do psiquismo da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Brincadeira de papéis sociais. Atuação docente. Desenvolvimento psíquico.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de. **Social role play in Early Childhood Education:** challenges and possibilities of teaching for the child's psychic development. 2025. 240 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

The present research is linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Londrina (UEL), to the Field of research “Teaching: Knowledge and Practices” of the research Center: “Teaching Practice”, and to the Research Group: “FOCUS-Training praxis and emancipation in School Education: implications of the Cultural-Historical Theory in teaching, learning and human development”. This study aims to unravel the following problem: in what way can the pedagogical practice of teachers, focusing on social role-playing as a leading activity, contribute to the holistic development of children? The general objective is to understand the teaching practices of teachers who work in Early Childhood Education, with regard to the social role-playing, as a possibility for the full psychic development of the child. The specific objectives consist of: Presenting the chosen method (critical-dialectical) that will guide the research and the aspects that involve analyzing the foundations of education and the human development of the subject. Discuss the role of teachers in Early Childhood Education, which involves the contributions of Cultural-Historical Theory in relation to the stated theme. Investigate the genesis and general structure of play and the guiding activity of social role play according to the studies of Vygotsky, Leontiev and Elkonin. Present the methodological path followed during the research. Identify how games are developed in classes, based on the pedagogical work carried out by the teacher. Analyze the teachers' conceptions about social role-playing. Evaluate whether the intervention project proposal offered to teachers contributed as a theoretical-methodological resource to work with children in the Early Childhood Education stage. The participants of the research were teachers from two philanthropic Early Childhood Education Centers, in partnership with the City Hall of Londrina-Paraná. The study will be conducted through a bibliographical survey and action research, bringing to light the contributions of the theoretical-methodological framework of Cultural-Historical Theory, Historical-Critical Pedagogy and discourse analysis in Bakhtin, based on the critical-dialectical method. The data collection instruments were: application of a questionnaire (initial), participant observation, implementation of an intervention project and finally, the application of a questionnaire (final). The research highlighted the need for teachers to understand the specificities of child development, which includes the guiding activity of social role-playing. Considering the aforementioned, it was concluded that these subjects need to have access to and participate in training that contributes significantly to their professional qualification and teaching performance, considering that pedagogical work based on intentionality can create possibilities for the constitution of the child's psyche.

Keywords: Early Childhood Education. Child. Role-playing games. Teaching performance. Mental development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de Zona de Desenvolvimento Atual/Real e a Zona de Desenvolvimento Iminente. Elaboração de L.S. Vigotski.....	70
Figura 2 – Representação do diagrama elaborado por L.S. Vigotski.....	74
Figura 3 – Diagrama elaborado por Angelo Antonio Abrantes: periodização do desenvolvimento psíquico.....	104
Figura 4 – Imagens do espaço externo do CEI (A)	126
Figura 5 – Imagens da brinquedoteca do CEI (A).....	126
Figura 6 – Imagens do parque do CEI (B).....	129
Figura 7 – Turma C3-A.....	149
Figura 8 – Atividade com palitos de sorvete (C3-A)	150
Figura 9 – Turma C3-B.....	151
Figura 10 – Turma C3-C.....	153
Figura 11 – Turma C2-B.....	154
Figura 12 – Turma C2-A.....	155
Figura 13 – Turma C1.....	156
Figura 14 – Turma P4.....	157
Figura 15 – Turma P5.....	159
Figura 16 – Roda de conversa e estudo do texto.....	165
Figura 17 – Proposta com objetos.....	166
Figura 18 – Estudo dos textos do quinto encontro.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho selecionado sobre o “jogo protagonizado” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)	23
Quadro 2 – Trabalho selecionado sobre os “jogos de papéis” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)	24
Quadro 3 – Trabalho selecionado sobre a “brincadeira de papéis” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)	25
Quadro 4 – Trabalhos selecionados sobre a “brincadeira de papéis sociais” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023).....	26
Quadro 5 – Artigo selecionado do Portal SciELO sobre o “jogo protagonizado” (2018-2023)	27
Quadro 6 – Artigo selecionado do Portal SciELO sobre “jogos de papéis” or “jogos de papéis sociais” (2018-2023)	28
Quadro 7 – Artigo selecionado do Portal SciELO sobre “brincadeira de papéis” or “brincadeira de papéis sociais” (2018-2023)	29
Quadro 8 – Artigos selecionados nos Periódicos da CAPES sobre “jogo protagonizado” (2018-2023)	30
Quadro 9 – Artigo selecionado nos Periódicos da CAPES sobre “jogos de papéis” or “jogos de papéis sociais” (2018-2023)	31
Quadro 10 – Artigos selecionados nos Periódicos da CAPES sobre “brincadeira de papéis” or “brincadeira de papéis sociais” (2018-2023)	32
Quadro 11 – Dados das professoras participantes CEI (A) e CEI (B).....	134
Quadro 12 – Cronograma de estudos do projeto de intervenção.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade acadêmica federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FOCO	Formação, práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	O ESTADO DO CONHECIMENTO: BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	20
2	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR CRÍTICO-DIALÉTICO.....	35
2.1	O HOMEM E O TRABALHO NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-DIALÉTICA.....	36
2.2	CATEGORIAS ONTOLÓGICAS E O PROCESSO FORMATIVO DO GÊNERO HUMANO...	46
2.2.1	A cultura e o papel da Educação na formação do sujeito.....	51
2.2.2.	Práxis e ensino: elementos essenciais para o processo de humanização.....	54
3	IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
3.1	CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO.....	60
3.1.1	Zona de desenvolvimento Próximo ou Iminente.....	67
3.1.2.	A Categoria da Mediação e os Mediadores Culturais: elementos essenciais para a constituição da criança da Educação Infantil.....	72
3.2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR.....	78
4	BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LEONTIEV E ELKONIN.....	83
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: UM PERCURSO LEGAL E FORMATIVO.....	84
4.2	BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	95
4.2.1	Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984): precursor da Teoria do Jogo.....	99
4.3	PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
4.3.1	Atividade-guia: comunicação emocional direta.....	108
4.3.2	Atividade-guia: objeto manipulatória.....	111

4.3.3	Atividade-guia: brincadeira de papéis sociais	115
5	PROPOSTA FORMATIVA COM PROFESSORES SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	120
5.1	MÉTODO E METODOLOGIA DA PESQUISA	121
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	124
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	130
5.3.1	Questionário inicial: o olhar dos professores acerca da brincadeira de papéis sociais.....	132
5.3.2	Observações participantes no Centro de Educação Infantil (A): a brincadeira e a brincadeira de papéis sociais como foco de investigação.....	148
5.3.3	Observações participantes no Centro de Educação Infantil (B): a brincadeira de papéis sociais em idade pré-escolar.....	156
5.3.4	Projeto de intervenção: em busca de uma formação humanizadora.....	160
5.3.5	Questionário final: o caminho se faz ao caminhar.....	173
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS.....	195
	APÊNDICES.....	207
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professores.....	208
	APÊNDICE B – Questionário inicial aplicado aos professores.....	210
	APÊNDICE C – Roteiro de observação.....	213
	APÊNDICE D – Termo de confidencialidade e sigilo.....	215
	APÊNDICE E – Modelo de planejamento/plano de aula-brincadeira.....	216
	APÊNDICE F – Questionário final aplicado aos professores.....	218
	ANEXOS.....	221
	ANEXO A – Informações sobre o Grupo de Pesquisa: FOCO.....	222
	ANEXO B – Informações sobre o Projeto de Pesquisa.....	225
	ANEXO C – Planejamentos/planos de aula: brincadeiras.....	230

ANEXO D – Planejamentos/planos de aula: jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais.....	233
ANEXO E – Brincadeira: tem mais ou tem menos? (Professora D).....	240

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa (tese) está vinculado à Linha 2 - Docência: Saberes e Práticas, núcleo 2 - Ação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objeto de estudo diz respeito a brincadeira de papéis sociais¹, que é uma atividade-guia na Educação Infantil. Desse modo, entrelaçam-se discussões sobre o desenvolvimento da personalidade e do psiquismo da criança.

Vigotski², Leontiev e Elkonin defendem a brincadeira de papéis sociais como atividade-guia no processo da formação humana e na constituição do psiquismo da criança. Nesta pesquisa, analisar-se-á conceitos da Teoria Histórico-Cultural, especificamente relacionados à atividade-guia em estudo e ao mesmo tempo se discutirá o que é e qual a significância desta para o desenvolvimento das crianças, principalmente as de 3³ a 5⁴ anos de idade, considerando que as premissas da brincadeira de papéis sociais surgem por volta dos 3 anos, se consolidando no período pré-escolar.

É mister considerar que, na prática pedagógica dos professores, o desenvolvimento das brincadeiras, assim como a organização das condições e circunstâncias para que elas ocorram, envolve constantes discussões na área educacional, especificamente na primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, os debates se tornam contínuos, uma vez que o trabalho pedagógico do professor, voltado para a efetivação de práticas educativas em prol do desenvolvimento integral das crianças, com foco nas brincadeiras, ainda representa um desafio, especialmente em relação à brincadeira de papéis sociais. Apesar de já existirem discussões sobre essa temática, se faz necessário um maior embasamento teórico para que os

¹ Optou-se por se utilizar neste estudo o termo brincadeira de papéis sociais por acreditar que melhor indica o conteúdo principal da brincadeira, os papéis sociais. Reitera-se que na obra Psicologia do Jogo (Elkonin, 2009), na versão traduzida para o português a partir da versão espanhola, adota o termo “Jogo Protagonizado”.

² Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semionovitch Vigotski (1896- 1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destaca-se que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto nas referências bibliográficas, que serão escritas conforme grafia do texto original.

³ Crianças de zero a três anos (Creche), de acordo com a legislação educacional brasileira (Brasil, 1996).

⁴ Optou-se por manter a idade de quatro a cinco anos como o período da pré-escola, considerando o que a legislação educacional brasileira contempla (Brasil, 1996).

professores compreendam como essa atividade-guia pode potencializar o psiquismo infantil e de que maneira precisa ser organizada nas Instituições de Educação Infantil.

Neste estudo, destacam-se as implicações da Teoria Histórico-Cultural (teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores), que enfatiza a importância do papel do professor e do ensino, assim como a sua organização e intencionalidade na socialização de conhecimentos científicos para a promoção da humanização.

Com base no desenvolvimento humano, as relações são consideradas primordiais para a apropriação da cultura e a constituição do sujeito social. Isso se dá pela necessidade de se implementar metodologias de ensino que valorizem a criança como um ser ativo, capaz de agir no meio social e cultural em que está inserida. Autores como Arce (2013), Martins (2016), Mello (2007), Pasqualini e Eidt (2016), entre outros, que se embasam nos estudos de Vigotski, defendem que a criança se apropria da riqueza cultural acumulada ao longo da humanidade por meio do processo educativo.

As vivências acadêmicas e profissionais da autora desta tese também contribuíram para a elaboração desta pesquisa. Com formação inicial em Pedagogia e atuação docente na Educação Básica, a estudiosa sempre teve interesse em pesquisar as interações sociais que se entrelaçam nos ambientes escolares. Após assumir o terceiro concurso público municipal como professora da Educação Infantil, em 2014, na cidade de Londrina-PR, ela se dedicou a estudar a Teoria Histórico-Cultural, especificamente sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Nessa época, tais estudos já faziam parte das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), assim como dos grupos de estudos que aconteciam no Centro Municipal de Educação Infantil onde a autora trabalhava.

No ano de 2015, após ser aprovada na seleção para trabalhar como Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), começou a participar de formações junto às alunas na Universidade Estadual de Londrina, ampliando seus estudos sobre a THC. Em 2017, ingressou no Grupo de Pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado: “FOCO⁵- Formação práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria

⁵ Informações sobre o Grupo de Pesquisa vinculado ao CNPq, encontra-se no anexo A.

Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano”. Em 2018, iniciou o Mestrado em Educação na mesma universidade, onde defendeu a dissertação com o título: ***Relação Universidade e Educação Básica: impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil*** (Arruda, 2019).

Dando continuidade aos estudos, por meio do Grupo de Pesquisa e atuando como professora da Educação Infantil, diante das formações ofertadas pela SME, a autora se deparou com suas próprias inquietações e as de seus colegas de profissão sobre a temática da brincadeira de papéis sociais. Isso caracterizou a necessidade de se debruçar mais nesse objeto. Assim, o trabalho se justifica dada a importância de se repensar a formação e a compreensão dos docentes sobre a brincadeira de papéis sociais. Nesse sentido, torna-se relevante analisar aspectos como a organização do tempo, do espaço e a disponibilização de objetos e recursos, para que as propostas planejadas para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais possam ocorrer nas Instituições de Educação Infantil, a fim de promover o conhecimento de mundo da criança e ampliar seu repertório cultural.

O presente estudo tem como finalidade desvendar o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a prática pedagógica dos professores, com foco na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança?

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender a ação docente dos professores que atuam na Educação Infantil, no que tange à brincadeira de papéis sociais, como possibilidade para o pleno desenvolvimento psíquico da criança. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o método crítico-dialético que irá nortear a pesquisa e os aspectos que envolvem analisar os fundamentos da educação e a formação humana do sujeito.
- Discutir acerca da atuação docente na Educação Infantil, a qual envolve as contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação à temática enunciada.

- Investigar sobre a gênese e estrutura geral da brincadeira e da atividade-guia da brincadeira de papéis sociais de acordo com os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin.
- Apresentar o percurso metodológico realizado durante a pesquisa.
- Identificar como as brincadeiras são desenvolvidas nas aulas, a partir do trabalho pedagógico realizado pelo professor.
- Analisar as concepções dos professores sobre a brincadeira de papéis sociais.
- Avaliar se a proposta do projeto de intervenção ofertada aos professores, contribuiu como recurso teórico-metodológico para trabalhar com as crianças na etapa da Educação Infantil.

O estudo fundamenta-se metodologicamente na pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e pesquisa-ação. Traz à luz os contributos do aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da análise do discurso em Bakhtin, tendo como fundamento o método crítico-dialético. Os instrumentos de coleta de dados incluíram a aplicação de questionário (inicial), aos professores de dois Centros de Educação Infantil filantrópicos, conveniados com a Prefeitura do Município de Londrina-Paraná, tendo por finalidade analisar as necessidades iniciais dos participantes em relação à temática deste estudo. Além disso, foram realizadas observações participantes dos momentos planejados pelos professores, focando na brincadeira e na brincadeira de papéis sociais. A oferta e realização de um projeto de intervenção foram elaboradas com base nos dados coletados no questionário (inicial). Por fim, ocorreu a aplicação de um questionário (final), para analisar em que medida ocorreu a superação das necessidades evidenciadas inicialmente.

Esta pesquisa parte das hipóteses de que se torna imprescindível que o professor se aproprie de conhecimentos referentes ao desenvolvimento infantil e, para que isso ocorra, se faz necessária a oferta de propostas formativas que contribuam para esta apropriação. A formação contínua instrumentaliza o professor a criar estratégias de ensino e de aprendizagem que se refletem em seu planejamento e nas propostas educativas direcionadas às crianças, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral desses indivíduos. Compreender a atividade-guia da

brincadeira de papéis sociais pode enriquecer a prática docente, permitindo que o professor crie oportunidades para que as crianças interajam e aprendam dentro do contexto em que estão inseridas.

A seguir, será apresentado o Estado do Conhecimento sobre a temática deste estudo, que é considerado de extrema relevância para orientar as discussões em pesquisas recentes sobre a brincadeira de papéis sociais. O marco referencial abrange os anos de 2018 a 2023, com a finalidade de buscar pesquisas atuais relacionadas ao tema mencionado.

1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Na busca por uma investigação sobre pesquisas já realizadas acerca da temática da brincadeira de papéis sociais, foi conduzido um levantamento do estado do conhecimento, também conhecido como estado da arte, referente ao objeto em questão. Esse processo é fundamental para a elaboração de pesquisas acadêmicas, pois permite identificar e analisar as contribuições existentes na área. Segundo Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa possui um caráter bibliográfico e compartilha o desafio de mapear a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, abrangendo diferentes contextos e períodos. O objetivo é elucidar aspectos relevantes relacionados ao objeto de investigação.

A autora complementa que as discussões buscam desvelar de que modo e “[...] em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (Ferreira, 2002, p. 257). Salaria que os pesquisadores utilizam catálogos como fontes documentais para realizar o levantamento de dados, assim como suas análises, destacando dentre eles: catálogos de universidades, faculdades, institutos, associações nacionais, além de órgão de fomento de pesquisa. Esses recursos, por sua vez, criam condições para que uma quantidade maior de pesquisadores “[...] interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir” (Ferreira, 2002, p. 261).

Como afirmado pela autora, a pesquisa do estado do conhecimento, não pode se restringir apenas a referências bibliográficas e títulos, mas ter como foco

principal os resumos de trabalhos acadêmicos que envolvem a temática investigada pelo pesquisador. Sobre os resumos, destaca a importância de uma análise criteriosa sobre eles, observando que tais estudos têm suas especificidades, assim como, certas limitações. Ressalta que “[...] os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção” (Ferreira, 2002, p. 268).

Existe a necessidade de compreender, que o resumo não se trata do trabalho como um todo, seja ele (artigo, dissertação ou tese) e este entendimento se faz pertinente ao realizar o mapeamento da temática pesquisada. Levando em consideração, a relevância dos apontamentos referentes ao estado do conhecimento, a seguir será apresentada a forma como se sucedeu o levantamento de dados da presente pesquisa.

Primeiramente, o levantamento se deu por meio de dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, foi realizada a busca com base em produções científicas na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Periódicos da CAPES, sendo que o acesso para a pesquisa ocorreu pelo domínio da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por intermédio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que é provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Assim, foi possível acessar, de forma remota, o conteúdo assinado do Portal de Periódicos.

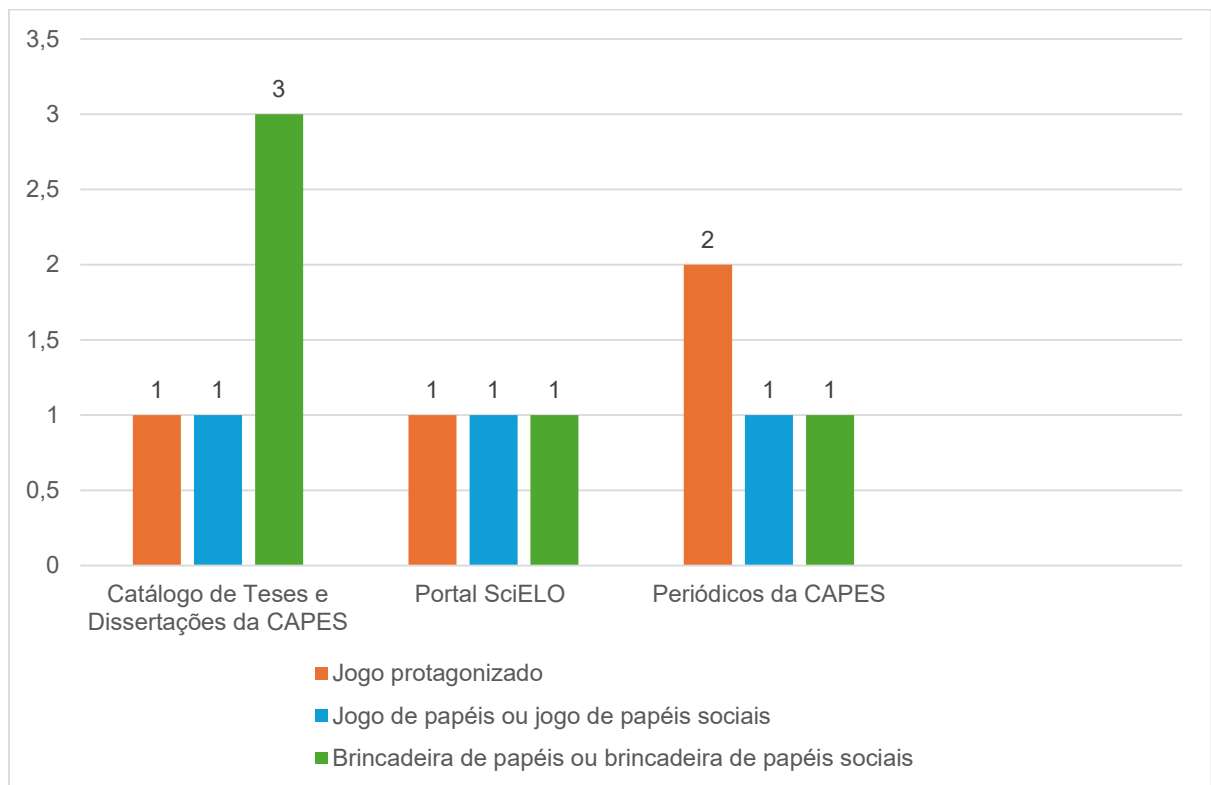
A escolha dos buscadores se deu considerando que tais fontes escolhidas possuem materiais atualizados e confiáveis, o que nem sempre é possível encontrar em determinados sites de pesquisa, que podem ter informações de credibilidade questionável ou informações desatualizadas. Além disso, teve-se como critério um buscador que alcançasse teses e dissertações, enquanto os demais foram escolhidos por sua capacidade de localizar artigos científicos em periódicos.

Com a finalidade de encontrar investigações relacionadas ao objeto de estudo, na primeira etapa desta revisão bibliográfica, a averiguação se deu mediante a determinados descritores: “jogo protagonizado”, “jogos de papéis”, “jogos de papéis sociais”, “brincadeira de papéis” e “brincadeira de papéis sociais”. Optou-se por utilizar o termo “brincadeira de papéis sociais” por acreditar que melhor indica o conteúdo principal da brincadeira, que são os papéis sociais. Na obra *Psicologia do Jogo* (Elkonin, 2009), na versão traduzida para o português a partir da versão

espanhola, adota-se o termo *Jogo Protagonizado*. No entanto, no meio acadêmico, é possível encontrar as nomenclaturas *jogo de papéis* e/ou *jogos de papéis sociais*, *brincadeira de papéis* e/ou *brincadeira de papéis sociais*.

A análise inicial foi realizada com base nos resumos dos trabalhos selecionados e por meio das palavras-chave. No Gráfico 1, está representado o total de trabalhos selecionados que estão relacionados à pesquisa.

Gráfico 1–Trabalhos selecionados sobre a brincadeira de papéis sociais



Fonte: Elaboração da própria autora.

Durante a procura sobre a brincadeira de papéis sociais, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “jogo protagonizado” obteve-se um resultado que totalizou em 9 (nove) trabalhos, sendo que apenas 1 (um) trabalho foi contemplado para ser analisado, considerando ser mais próximo com os estudos da pesquisa, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1- Trabalho selecionado sobre o “jogo protagonizado” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)

AUTOR (A)	TÍTULO/ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ORIENTADOR (A)
FAVINHA, Maria Aparecida Zambom	Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin: um estudo bibliográfico/2022	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Dissertação	Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima

Fonte: Elaboração própria.

A dissertação do tipo bibliográfico é de grande valor, visto que Favinha (2022) apresenta dados fundamentais e sistematizados para se efetivar uma busca aprofundada a respeito da brincadeira de papéis sociais. A autora salienta a escassez do tema quando realizou as investigações sobre ele, mesmo sendo em 3 (três) buscadores, totalizando 11 (onze) trabalhos para realizar a análise. Segundo Favinha (2022) compreender acerca dos aspectos conceituais da Teoria de Elkonin, se tornam essenciais para o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar e enfatiza a pertinência de ampliar o conhecimento sobre este objeto de estudo, com a finalidade de melhor compreensão acerca dele.

É possível concordar com a autora em relação à significância de disseminar estudos mais aprofundados sobre a Teoria do Jogo e como este entendimento pode contribuir para o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças. No que diz respeito às poucas produções científicas sobre tal objeto, nota-se que o número de pesquisas encontradas foi escasso, mesmo com o uso de termos ressaltados por autores brasileiros como sinônimos, para efetivar a investigação, aos quais pode-se citar: jogo protagonizado, jogos de papéis, jogos de papéis sociais, brincadeira de papéis sociais.

Com o descritor “jogos de papéis”, se obteve um total de 15 (quinze) trabalhos, sendo 10 (dez) Dissertações de Mestrado e 5 (cinco) Teses de Doutorado. Refinando o filtro para Grande Área de conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimento, Avaliação e Concentração: Educação, foram totalizadas 6 (seis) pesquisas, entretanto, a que mais se aproximava com a temática deste estudo, abarcando discussões acerca do desenvolvimento infantil, tendo como público-alvo crianças da pré-escola, foi apenas 1 (um) trabalho. Contudo, em relação ao descritor, “jogos de papéis sociais”, não foram encontradas pesquisas acadêmicas.

Quadro 2- Trabalho selecionado sobre os “jogos de papéis” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)

AUTOR (A)	TÍTULO/ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ORIENTADOR (A)
MARTINATI, Adriana Zampieri	Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da teoria histórico-cultural/2019	Universidade Federal de São Carlos	Tese	Profa. Dra. Maria Aparecida Mello

Fonte: Elaboração própria.

Apesar da pesquisa selecionada estar relacionada com os jogos de papéis, como salienta Martinati (2019) esta volta-se à atividade voluntária da criança, apontada pela autora como o foco da tese anunciada. A partir da observação e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP⁶) da escola, analisa-se uma discrepância entre o documento defendido, com a realidade vivenciada na instituição de ensino investigada.

Martinati (2019) expõe que mesmo que a atividade-guia dos jogos de papéis em idade pré-escolar seja contemplado no PPP, nas vivências observadas na escola, práticas espontaneístas se mostraram evidentes, assim como a carência em relação a investimentos pedagógicos, bem como a necessidade de um maior entendimento do processo de mediação por parte dos professores por meio da linguagem. O estudo evidencia apontamentos que similarmente almeja-se averiguar nos contextos institucionais a serem examinados nesta presente pesquisa.

Inicialmente, ao digitar “brincadeira de papéis”, sem o uso de nenhum filtro, 11 (onze) pesquisas foram encontradas. Contudo, ao realizar o refinamento, o mesmo que foi utilizado no descritor “jogos de papéis”, houve um total de 3 (três) trabalhos, porém, voltado aos estudos da área da educação, apenas 1 (um), sendo uma dissertação de mestrado, conforme o quadro 3.

⁶ Documento que também tem a nomenclatura de Proposta Pedagógica.

Quadro 3- Trabalho selecionado sobre a “brincadeira de papéis” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)

AUTOR (A)	TÍTULO/ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ORIENTADOR (A)
SILVANO, Fernanda Oliveira Brigatto	A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica/2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara	Dissertação	Profa. Dra. Juliana Pasqualini, Campregher

Fonte: Elaboração própria.

O tema da dissertação escolhida é específico aos estudos relacionados à brincadeira de papéis. A pesquisa de Silvano (2018) expõe como problema, verificar a questão da intervenção do professor da Educação Infantil, em um viés intencional, ao que se refere a esta atividade-guia, tendo como parâmetro a idade pré-escolar. O estudo foi realizado de forma teórica e empírica.

Silvano (2018) traz como objetivo principal, explorar as possíveis maneiras do professor desta primeira etapa da Educação Básica intervir, de forma indireta ou direta, de acordo com o enredo lúdico ou por meio de ações educativas que possibilitam ampliar o contato da criança com a prática social, em que nesse sentido, a brincadeira tenha conteúdos que propiciem o engendramento de novas formações psíquicas. Concorda-se com a autora supracitada pois, se faz necessário pensar em propostas educacionais com intencionalidade por parte do professor, para não correr o risco de se ter nas Instituições de Educação Infantil, práticas pedagógicas espontaneístas.

Ao realizar a busca por “brincadeira de papéis sociais”, a princípio emergiram 6 (seis) resultados. Todavia, ao refinar o filtro na grande área de conhecimento: Ciências Humanas e Multidisciplinar; Área de Conhecimento: Ensino-aprendizagem, ensino; Avaliação: Educação e ensino e Concentração: Educação e Formação Docente Interdisciplinar, além de considerar as pesquisas de 2018 a 2023, o número foi reduzido para 4 (quatro) trabalhos. Após uma análise preliminar, foram selecionados 2 (dois) trabalhos que demonstram relevância e proximidade com o objeto de estudo da pesquisa atual, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4- Trabalhos selecionados sobre a “brincadeira de papéis sociais” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2018 a 2023)

AUTOR (A)	TÍTULO/ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ORIENTADOR (A)
OLIVEIRA, Isabela Gonçalves de	O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar/2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação	Profa. Dra. Stela Miller
SARAIVA, Ellyn Viera de Souza	A brincadeira de papéis sociais para a promoção do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural/2022	Universidade Estadual do Paraná	Dissertação	Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a dissertação de Oliveira (2020), verifica-se que a autora ressalta o papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais, com o olhar voltado para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Sublinha a relevância da atuação do professor, com a finalidade de potencializar o aspecto do desenvolvimento dos pequenos. A pesquisa é descritiva e de cunho bibliográfico sobre o psiquismo infantil. A autora frisa a importância do papel do professor para planejar e organizar os espaços e tempo, com o objetivo de enriquecer a brincadeira de papéis sociais, de modo que ocorra mudanças na psique infantil, elevando os níveis de desenvolvimento.

A dissertação de Saraiva (2022) assim como a de Oliveira (2020), traz a questão da promoção do desenvolvimento psíquico, mediante as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. O público-alvo são crianças da pré-escola (4 a 5 anos). A autora confirma a existência de uma lacuna no que diz respeito à brincadeira de papéis sociais, no sentido conceitual e teórico.

Saraiva (2022) destaca que a pesquisa foi fundamentada em análises de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), abordando a organização pedagógica na Educação Infantil. Além disso, os estudos realizados tiveram como referência a teoria elegida. Enfatiza a notoriedade da intencionalidade e planejamento

por parte do professor da Educação Infantil, como elemento fundamental para a promoção dos processos imbricados nessa atividade-guia.

Considera-se que ambas as pesquisas se relacionam e cada uma delas elucida pontos primordiais para se pensar a ação docente, nesse caso, pode-se citar o trabalho intencional, organizado e planejado pelo professor da Educação Infantil, ao que se refere a brincadeira de papéis sociais, evidenciando a essencialidade do processo de formação e humanização dos pequenos.

O levantamento realizado com base em produções científicas na Scientific Electronic Library Online (SciELO) começou com o descritor "jogo protagonizado", resultando em apenas 1 (um) artigo, que se refere ao conceito de jogo de papéis. O estudo de Chicon, Oliveira e Siqueira (2020) é considerado altamente relevante para o campo acadêmico, embora se concentre especificamente na pesquisa sobre crianças com autismo, tendo como foco principal o movimento. Por se tratar de um estudo de caso, não foi possível realizar uma análise mais abrangente dentro deste estado do conhecimento. No entanto, a importância desse trabalho é inegável, o que justifica a sua menção no quadro 5.

Quadro 5- Artigo selecionado do Portal SciELO sobre o “jogo protagonizado” (2018-2023)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini	O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo	2020	Movimento , Porto Alegre, v. 26, e26021	Universidade Federal do Espírito Santo. ES/Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do critério relacionado com “jogos de papéis” or “jogos de papéis sociais”, no Portal SciELO, foram encontrados inicialmente 3 (três) artigos científicos, mas apenas 1 (um) se relaciona ao objeto desta presente pesquisa, o que é possível averiguar no quadro 6:

Quadro 6- Artigo selecionado do Portal SciELO sobre “jogos de papéis” or “jogos de papéis sociais” (2018-2023)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI; Lisiane Gruhn	Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos	2020	Revista Brasileira de Educação v. 25 e250019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Capanema, PR, Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

As autoras Szymanski (2020) e Colussi (2020) relacionam os jogos de papéis ao psiquismo infantil, com os contributos da Teoria Histórico-Cultural. É importante salientar que as pesquisadoras trazem no artigo científico, excertos que foram escolhidos por elas, em que as estudosas utilizaram instrumentos de observação e filmagem a campo, envolvendo 12 (doze) crianças da Educação Infantil.

De acordo com Szymanski e Colussi (2020, p. 01) os resultados evidenciaram possibilidades de inferência sobre esta atividade-guia. As autoras asseguram que os jogos de papéis, podem ampliar os processos funcionais superiores “[...] Na medida em que possibilitam às crianças uma transição entre ações com objetos concretos e ações com significados”.

Reforçam que além do papel do professor da Educação Infantil, se fazem necessárias políticas públicas que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos na atual sociedade. Nesse viés, surge um novo ponto a se analisar, sobre o que os documentos oficiais na legislação educacional brasileira abarcam em relação à Educação Infantil, em especial, sobre a brincadeira.

A próxima procura se deu com os descritores “brincadeira de papéis” or “brincadeira de papéis sociais”, em que foram disponibilizados 2 (dois) trabalhos. Após uma análise da relevância dos elementos relacionados à proposta temática, e abrangendo o período de 2018 a 2023, foi selecionado um único trabalho que se destaca pela sua estreita relação com o objeto de pesquisa em questão.

Quadro 7- Artigo selecionado do Portal SciELO sobre “brincadeira de papéis” or “brincadeira de papéis sociais” (2018-2023)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
RAMALHO, Amanda Marques; PASQUALINI, Juliana Campregher; SOUSA, Marina Nascimento	A unidade conteúdo-forma na “Psicologia do Jogo” de D.B. Elkonin	2023	SciELO Preprints	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Fonte: Elaboração própria.

O artigo de Ramalho, Pasqualini e Sousa (2023) apresenta uma pesquisa teórico-bibliográfica que investiga a dimensão social da brincadeira na Educação Infantil. As autoras abordaram as interações entre o conteúdo e a forma das atividades lúdicas, fundamentando-se na obra *Psicologia do Jogo* de Elkonin.

As estudiosas destacam que, nos estudos contemporâneos no Brasil que adotam uma perspectiva histórico-Cultural, considera o conteúdo dos papéis sociais desempenhados pelas crianças como um aspecto secundário. Essa análise enfatiza a importância de valorizar os papéis sociais na compreensão do processo lúdico e educativo.

Ramalho, Pasqualini e Sousa (2023) argumentam que o jogo protagonizado desempenha um papel fundamental na reconstituição das relações sociais por meio da ação lúdica. Elas destacam que a interligação entre conteúdo e forma na brincadeira se manifesta como uma unidade dialética. Esse estudo apoia a perspectiva adotada pela pesquisa, pois, conforme Elkonin, a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais é crucial para o desenvolvimento psíquico das crianças. Além disso, enfatiza-se a importância do ambiente social em que elas estão inseridas, bem como das interações e relações que se formam nesse contexto, as quais são essenciais para a formação do seu psiquismo.

Nos Periódicos da CAPES, utilizando os filtros disponíveis: Anos: 2018-2023; Categoria: Artigos; Palavras-chave: Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural; D. B. Elkonin, Teoria Histórico-Cultural, Education, Educação, Atividade, Brincadeira; Atividade principal, Jogos; Área: Ciências Humanas, foram encontrados 2 (dois) artigos com o descritor “jogo protagonizado”, um deles com a nomenclatura de jogos de papéis. No entanto, conforme discutido nesta pesquisa, ambos os termos se referem ao mesmo objeto de investigação. O quadro 8 apresenta os artigos que foram selecionados.

Quadro 8- Artigos selecionados nos Periódicos da CAPES sobre “jogo protagonizado” (2018-2023)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
BELING, Geovana Maria Silva; BARBOSA, Karla Rodrigues de Souza; GONÇALVES, Antonio Marcos Gomes da Costa; DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte.	O uso do jogo protagonizado na educação infantil	2018	RPGE–Revista online de Política e Gestão Educativa , Araraquara, v. 22, n. 3.	Centro Universitário Adventista de São Paulo. Campus Engenheiro Coelho – SP; Unesp - Universidade Estadual Paulista.
SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn	A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil	2019	R. Educ. Públ. vol.28 no.6 7 Cuiabá	UNIOESTE, Cascavel, PR.

Fonte: Elaboração própria.

Os dois artigos apresentados no quadro 8 destacam a relevância do jogo protagonizado ou jogos de papéis na Educação Infantil. No artigo de Beling, Barbosa, Gonçalves e Darius (2018), o resumo é iniciado defendendo com veemência a Teoria do Jogo Protagonizado de Elkonin, considerando-a central para as crianças na idade pré-escolar. Discutem que, segundo Elkonin, as representações que as crianças assumem durante a brincadeira são fundamentais para a compreensão das normas sociais e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Além disso, enfatizam a importância da intervenção do professor no processo de realização do jogo. A pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos docentes sobre essa temática.

O segundo trabalho de Szymanski e Colussi (2019) tem como objetivo investigar a implementação de jogos protagonizados na primeira etapa da Educação Básica. Para isso, a pesquisa inclui uma revisão do estado do conhecimento e um estudo de caso realizado em uma escola municipal. Foram realizadas análises documentais e observações em campo com crianças de 5 a 6 anos, totalizando 14 horas de acompanhamento. As autoras concluem que é fundamental que as escolas promovam a prática desses jogos, pois são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

É claro que nos dois textos apresentados no quadro acima existem tanto pontos específicos quanto comuns relacionados ao entendimento do processo

de desenvolvimento da atividade-guia na Educação Infantil nas instituições de ensino. Além disso, é importante considerar como esse processo se desenrola ao longo da formação das crianças. Desse modo, a atuação do professor é um aspecto crucial a ser analisado, assim como a implementação dos jogos protagonizados, que oferecem oportunidades significativas para o desenvolvimento infantil.

Ao utilizar jogos de papéis” or “jogos de papéis sociais” para o levantamento de dados, a princípio emergiram 22 (vinte e dois) trabalhos científicos. Contudo, ao fazer uso dos recursos do filtro, os mesmos disponibilizados para o “jogo protagonizado”, esse número foi reduzido para 6 (seis), sendo atribuído 1 (um) para a análise, por contemplar de forma mais próxima o objeto de estudo da presente pesquisa, sendo os demais importantes, porém com outras especificidades. Além disso, o artigo das autoras Szymanski e Colussi (2020) já foi integrado a este estado de conhecimento. O artigo selecionado encontra-se no quadro 9.

Quadro 9- Artigo selecionado nos Periódicos da CAPES sobre “jogos de papéis” or “jogos de papéis sociais” (2018-2023)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
SENA, Silvio; GUIMARÃES, Célia Maria	A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis sociais e o desenvolvimento da psique infantil	2019	Colloquium Humanarum , Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.49-61.	Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP

Fonte: Elaboração própria.

O artigo selecionado é parte de uma tese de doutorado, tendo por finalidade, segundo Sena e Guimarães (2019) analisar as inferências das intervenções pedagógicas por parte do professor, na concretização dos jogos de papéis, entrelaçando nas discussões o desenvolvimento psíquico de 20 (vinte) crianças que se encontram na pré-escola. Os autores evidenciam questões já mencionadas por outros estudiosos neste estado do conhecimento, que cabe ao professor: “[...] Intervir de forma indireta e direta nessa espécie de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar [...]” (Sena; Guimarães, 2019, p. 49).

Corroborar-se com os autores ao afirmar que o professor na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na mediação do processo de aprendizagem. Esse indivíduo não deve ser visto apenas como um espectador e/ou

observador, mas sim como um sujeito que intervém sempre que necessário para maximizar as potencialidades do desenvolvimento infantil. Essa atuação é crucial para ampliar o conhecimento do repertório cultural diversificado existente, tendo como objetivo principal a escola como um ambiente de socialização da cultura elaborada.

A busca com os descritores “brincadeira de papéis” or “brincadeira de papéis sociais”, obteve um total de 18 (dezoito) artigos científicos. Após análise inicial, observando os títulos, e utilizando o recurso de refinamento de filtros, para que a procura fosse a mais próxima possível do objeto da pesquisa, foi selecionado 1(um) para análise.

Quadro 10- Artigos selecionados nos Periódicos da CAPES sobre “brincadeira de papéis” or “brincadeira de papéis sociais” (2018-2023)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
LIMA, Géssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da.	Brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais: impactos pedagógicos a partir de uma formação continuada	2018	Linguagens, Educação e Sociedade.	Universidade Federal do Oeste do Pará

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho contemplado busca averiguar os impactos da formação continuada, em específico, para a prática pedagógica de uma professora da pré-escola. Lima e Costa (2018), declaram que o planejamento, o enriquecimento, assim como “[...] a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores (Lima; Costa, 2018, p. 259), foi o objetivo basilar da investigação. As autoras trazem à luz a importância de se pensar no processo de formação do professor, de forma contínua, uma vez que se poderá criar possibilidades para um ensino que propicie a apropriação do conhecimento dos pequenos.

É possível avaliar por meio dos resumos dos trabalhos selecionados neste estado de conhecimento, que todos trouxeram de alguma forma contribuições à proposta de investigação da tese, engendrando caminhos para o levantamento de discussões que auxiliem na materialização da atual pesquisa. Contudo, fica evidente de acordo com as leituras realizadas, a necessidade de mais pesquisas científicas com aprofundamento sobre a brincadeira de papéis sociais, tornando possível aos

professores ampliem o conhecimento sobre o tema. Com efeito, a originalidade dessa tese se revela mediante o objetivo geral, que consiste em compreender a ação docente dos professores que atuam na Educação Infantil, no que tange à brincadeira de papéis sociais, como possibilidade para o pleno desenvolvimento psíquico da criança.

O texto foi dividido em seções. Na primeira seção intitulada *Fundamentos da educação e formação humana: um olhar crítico-dialético*, analisou-se os fundamentos da educação e o processo de humanização do indivíduo, tendo como base o método crítico-dialético, que norteia esta investigação. Nele, encontram-se os contributos teóricos para se compreender acerca do desenvolvimento humano dentro de uma concepção crítico-dialética, envolvendo discussões sobre o homem, o trabalho e a sociedade, a história, o método, o conceito de dialética e as categorias ontológicas da formação do ser humano: o social e o cultural, práxis e ensino.

A segunda seção, *Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a atuação docente na Educação Infantil*, apresentou as contribuições dessa teoria para a atuação do professor da Educação Infantil, as quais estão relacionadas ao processo de constituição do homem e seu desenvolvimento. Desse modo, foram abordados determinados conceitos que fazem parte dos estudos de Vigotski e de seus colaboradores, que como um todo, são a base da formação do psiquismo do ser humano.

Na terceira seção, sob o título *Gênese, estrutura geral e princípios psicológicos da brincadeira à luz da Teoria Histórico-Cultural*, as discussões se embasaram acerca da gênese e estrutura geral da brincadeira, conforme os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, assim como, estudo de documentos da Legislação Educacional Brasileira, tendo como foco a brincadeira e investigação sobre os princípios psicológicos dessa atividade e da periodização do desenvolvimento infantil.

Por fim, na quarta seção, intitulada *Proposta formativa com professores sobre a brincadeira de papéis sociais*, apresentar-se-á o percurso metodológico realizado, incluindo às discussões acerca do método elegido, os cenários da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados, proposta do projeto de intervenção que foi ofertada para os professores dos dois Centros de Educação Infantil e a aplicação do questionário final.

Nas considerações finais, analisa-se o todo do objeto de estudo desta pesquisa, mediante às principais discussões em relação à temática inicial, assim como apresenta caminhos para novas pesquisas.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR CRÍTICO-DIALÉTICO

A presente seção, intitulada *Fundamentos da Educação e Formação Humana: um olhar crítico-dialético*, busca apresentar o método que irá nortear a pesquisa e os aspectos que envolvem analisar os fundamentos da educação e a formação humana do sujeito.

Nessa direção, compreende-se a relevância de apresentar as bases teóricas da concepção crítico-dialética que envolvem o desenvolvimento humano em um contexto histórico-social-cultural, tecendo contribuições da teoria escolhida a fim de evidenciar conceitos e elementos basilares como a concepção de homem, trabalho e sociedade, história do homem, o método, conceito de dialética, categorias ontológicas da formação do ser humano: o social e o cultural, práxis e ensino, elementos essenciais para se pensar a qualificação humana na vida em sociedade. Serão contempladas discussões relacionadas ao método crítico-dialético, cuja principal categoria a ser destacada é o trabalho, atividade principal do homem, por meio da qual o sujeito produz sua própria existência.

Ao se tratar do trabalho do professor, ancorando-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, em que ambas defendem que o homem precisa agir no mundo material, para que de fato ele se aproprie da cultura elaborada e assim possa se humanizar, torna-se imprescindível sublinhar que a atividade principal do professor é o ensino e que a sua atuação docente se realiza pelo ato de ensinar, o qual acontece por meio da socialização de conteúdos sistematizados, elaborados pela humanidade, em um contexto histórico, social e cultural. Como afirma Martins (2016) a atividade de ensino se torna específica na forma de Educação Escolar, oportunizando a apropriação dos conhecimentos, ampliando dessa maneira o universo de significações dos escolares.

A seção apresenta contribuições de estudiosos que tratam sobre as temáticas enunciadas: Duarte (2013;2014), Konder (2003), Kopnin (1972), Kosík (1969), Lefebvre (1979;1968), Leontiev (1978b), Lukács (1978; 2011), Martins (2015; 2016), Marx (1978; 1985, 2003; 2004), Marx e Engels (1984); Mello (2009), Mello e Farias (2010), Netto (2011), Pino (2005), Podossetnik e Spirkin (1966), Saito e Barros (2019), Sánchez Gamboa (2011), Saviani (2013), Semeghini (2009), Sirgado (2000);

Vigotski (2000, 2018, 2021b), dentre outros.

Em síntese, serão evidenciados os fundamentos da educação, sendo de extrema relevância compreendê-los e articulá-los à formação humana. Martins (2016) afirma que para reconhecer a escola como *lócus* de desenvolvimento dos indivíduos, se faz necessária a análise dos conteúdos a serem difundidos por ela, o que inclui, os conhecimentos a serem socializados. Para se ter esse discernimento, é preciso compreender sobre o desenvolvimento humano, acerca da concepção de homem e de educação, que legitime esse percurso de aprendizagem de forma crítica e dialética, dentro de um contexto sócio-histórico e cultural.

2.1 O HOMEM E O TRABALHO NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-DIALÉTICA

Ao se discutir a respeito do desenvolvimento humano, tendo como base uma teoria que subsidie os estudos na Educação Escolar, é fundamental assimilar de onde ela emergiu, em que fundamentos está ancorada, e quais aspectos são salientados para o entendimento do homem e de sua vida social (histórico, filosófico, social, cultural e político). Esses fatores evidenciam a visão de mundo em que o método elegido se embasa.

Tendo-se escolhido a concepção crítico-dialética para a fundamentação desta pesquisa, cabe apresentar o pensador que se colocou em destaque, tanto em sua vida, quanto em sua obra, ao traçar uma análise concreta sobre a sociedade vigente de sua época, sendo este estudioso, Karl Marx. Segundo Netto (2011), Marx não desconsidera o conhecimento pré-existente; no entanto, ele parte criticamente do que foi acumulado na vida humana. Delineou a análise da classe burguesa com o objetivo de desvelar a sua estrutura e a sua funcionalidade.

Parte-se do princípio de que para a concepção defendida, o homem é um ser social que nasce em um mundo humano, entretanto não está acabado e, depende das relações sociais para se constituir. Marx e Engels (1984) salientam que os homens se diferenciam dos animais e que é por via da produção dos meios de vida que esse fato se torna evidente. Ao produzir, o ser humano cria sua própria vida material.

Nessa perspectiva, torna-se relevante anunciar o pensamento de Vigotski (2000, p. 33), no *Manuscrito de 1929* ao indagar: O que é o homem? O autor

esclarece que: “[...] Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é a soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, produzidas pela estrutura social)”. Assim, Vigotski reafirma a ideia de que é por meio dos outros que os seres humanos se constituem.

Vigotski (2018) ainda assinala que o homem é social e que, é no seio da sociedade, que ele irá desenvolver as qualidades, as especificidades que se sucedem em decorrência do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. Duarte (2013) também tece considerações sobre o desenvolvimento humano, salientando que este como síntese de incalculáveis relações sociais, necessita ser concebido como um processo que se encontra no interior de outro, no desenvolvimento histórico do homem social.

Tais esclarecimentos fundamentam a distinção entre os homens e os animais pela consciência, evidenciando que o ser humano necessita conviver e agir no contexto social com outros sujeitos para se humanizar, mediante a materialidade, que ocorre por meio de sua atividade principal, da categoria elementar, o trabalho. Esta atividade humana, tem caráter transformador, que modifica o real, não se restringindo apenas ao caráter material, mas também ao imaterial. O homem se humaniza agindo no mundo em que circunda, atuando na concreticidade.

Saviani (2013) afirma que o processo que ocorre na produção da existência humana, em primeiro lugar diz respeito à garantia de suprir as necessidades materiais do homem, o que faz com que surjam cada vez mais bens materiais no processo do desenvolvimento histórico e social do ser humano, em que o autor nomeia de trabalho material. Realça que para a produção da materialidade, é indispensável representar mentalmente os objetivos concretos da ação, o que inclui as propriedades do mundo existente “[...] (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) [...]” (Saviani, 2013, p. 12). O autor reforça que, à proporção em que tais aspectos são objetos de inquietação, apontam para a perspectiva de uma categoria de produção que pode ser identificada como trabalho imaterial, em que o produto não se separa do ato de produção. Este, portanto, diz respeito às ideias, valores, conceitos, hábitos, símbolos, habilidades e atitudes, que envolve o saber em sua totalidade. Desse modo, as transformações acontecem de forma contínua no seio da sociedade, abarcando nesse sentido, um movimento histórico e dialético, incluindo a natureza, a cultura e a produção humana.

De acordo com Lukács (1978), a essência do trabalho necessita ir além da ideia fixa de competição biológica com o ambiente, considerando que é preciso que o homem alcance no plano ontológico um papel ativo que desenvolva a função da consciência. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o homem se humaniza mediante o trabalho, que é a própria atividade da existência humana, responsável pela capacidade criadora dos sujeitos, necessitando estar relacionado ao mundo objetivo.

Lukács (1978) argumenta que, por meio do trabalho, ontologicamente, cria-se possibilidade do desenvolvimento superior do ser humano. Conforme Semeghini (2009), por meio dessa atividade, seria possível buscar o conhecimento necessário, caminhando-se assim para formas cada vez mais elevadas do ser, pois de acordo com a autora, o trabalho seria o meio pelo qual o homem se satisfaz e se autoproduz. Semeghini (2009) menciona que é por intermédio da atuação do sujeito na realidade concreta, tendo por finalidade a obtenção dos bens necessários para a sua sobrevivência e com foco na produção e reprodução humana, que ele poderá se reconhecer enquanto ser social, trilhando um caminho para o conhecimento objetivo.

Nesse contexto, o homem é um ser biológico, no entanto, o desenvolvimento humano supera essa afirmação, no sentido de que este aspecto é condição, mas não suficiente ao desenvolvimento humano em sua plenitude, pois o sujeito é um ser histórico e social, que produz e se apropria da cultura elaborada, dentro de um movimento histórico e dialético. É pelo trabalho que o homem se torna sujeito ativo de sua própria existência e Lukács (2011) sublinha que o âmago do trabalho humano primeiramente se encontra na luta de sua existência e por seguinte, os seus estágios são frutos de sua atividade na realidade objetiva, em meio ao mundo em que se encontra. Martins (2015) reitera que o processo de formação do homem e da sociedade, que se efetivou por meio do trabalho, necessitou de um nível de organização do ser humano. Isso devido ao fato de que as relações naturais por si só não eram suficientes, tornando primordial a adoção de relações de caráter social.

Em consonância com o que se tem discutido acerca da categoria trabalho, destaca-se que esta necessita ser analisada dentro de uma visão crítico-dialética, indispensável para se pensar a formação humana, como parte integrante desse processo. Segundo Lukács (2011), por meio dessa atividade ocorre a transformação da natureza, que se materializa conforme a ação do homem, sendo

ela, a que origina a constituição do indivíduo em meio à sociedade. O autor, nos estudos sobre o trabalho como a ontologia do ser social, evidencia que foi Engels quem colocou o trabalho como primordial para a humanização do homem e que investigou as condições biológicas da nova função, da passagem do animal ao ser humano. O autor complementa que Engels defende que é por meio do trabalho que se origina a sociabilidade e a linguagem.

Para Lukács (2011), a categoria do trabalho é fundamental para constituir a essência de tudo o que emerge de novo no ser social, é o pilar que sustentará a discussão das categorias específicas desse ser e não pode ser vista como parte isolada do desenvolvimento humano. Ao contrário, sua análise precisa estar articulada com outras categorias, como a linguagem, a cooperação, dentre outras.

Na categoria do trabalho, dentre tantas outras determinações, existe o dinheiro, que é a forma de ‘retribuição’ ou “troca” que o homem recebe pela sua força exercida ao trabalhar. Na visão de Marx (2003), o dinheiro corrompe o homem, apresentando-se apenas como aparência, em que o “ter”, distanciando-se da essência humana, o “ser”, é considerado uma “mercadoria” por parte do capital. Segundo o autor, o lugar dos sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado pelo sentido do “ter”. Consequentemente, ocorre a “fruição imediata”, unilateral.

Dessa forma, o trabalho se torna exterior ao ser humano, tendo como objetivo principal apenas o acúmulo de riquezas. O homem vende o seu trabalho (material e/ou imaterial) visando sua própria sobrevivência. Marx (2004) reitera que o trabalho deste modo é alienado e se torna estranho ao homem. Entretanto, o autor esclarece que quando o indivíduo se apropria da sua essência omnilateral, (que é o oposto da formação unilateral desencadeada pelo trabalho alienado), por meio de sua convivência em sociedade, com o trabalho, bem como com as relações humanas, ele pode se sentir completo. Explica que cada uma das relações humanas no mundo, são no seu comportamento objetivo ou no comportamento para com o objeto a apropriação do próprio homem.

Nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx (2004) analisa a propriedade privada e as carências, ressaltando que o ser humano busca dominar o outro para a sua própria satisfação e carência egoísta. Nota-se a estreita relação com a divisão de classes, assim como a luta de classes que até hoje se trava no seio da

sociedade capitalista, é a luta do homem sobre o homem. Dessa forma, a propriedade privada do capital nega a liberdade humana, desvelando uma forma histórica de produção determinada e limitante.

Marx (1978) defende a história como a única ciência, mostrando que essa categoria é produto da atividade humana, atrelada às condições de produção dos sujeitos. O conhecimento é concebido como um processo histórico que segue as leis da dialética. Marx (1978) assevera que “[...] A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário ser compreendido senão quando se conhece a forma superior [...]”. (p. 120). Assim, considerar o desenvolvimento humano implica analisá-lo dentro da ótica do movimento histórico da sociedade.

Marx e Engels (1984) defendem que o primeiro propósito da existência do ser humano, de toda história, se refere ao pensamento de que os homens precisam estar em condições adequadas de vida para realmente poderem fazer história. Antes de tudo, torna-se necessário se alimentar, ter moradia, vestir-se dentre outras precisões. Isto significa que o primeiro ato histórico diz respeito à produção de meios que satisfaçam tais necessidades, uma vez que a produção da vida material é um ato histórico que tem por finalidade a sobrevivência da humanidade.

Marx e Engels (1984) ressaltam que a produção de vida surge como relação natural, voltada às necessidades básicas humanas e à relação social, na qual há cooperação entre vários indivíduos, gerando assim uma força produtiva conectada à materialidade. Essa produção é sucedida pelas indigências e pelos modos de produção, que surgem com novos traços e apresentam, portanto, uma história. Os autores enfatizam o papel da linguagem, que emerge como a consciência da necessidade de comunicação entre os homens. De fato, pode-se constatar que comunicar-se verbalmente, por meio de gestos, escrita e de outras maneiras, faz parte das relações existentes no meio social e cultural em que o homem se encontra até os dias atuais, abrangendo a história.

Konder (2003) afirma que, por meio da totalidade e das contradições existentes no processo histórico da humanidade, o conhecimento se torna totalizante, sendo a atividade humana parte de uma totalização. O autor argumenta que, para se pensar na solução de uma problemática, o sujeito precisa ter uma visão do conjunto dessa problemática, o que se pode ser compreendido como uma análise minuciosa

de todo o contexto que a envolve. Tal apontamento não esgota a realidade investigada, ao contrário, subentende que esta possui uma riqueza inesgotável, pois como aponta Konder (2003), sempre há algo que falta às sínteses, entretanto, o esforço de continuar a elaborá-las deve prevalecer, tendo como finalidade compreender a realidade existente. O autor discorre sobre o significado de síntese como um ponto de vista do conjunto, que concede ao homem desvelar a estruturação significativa da realidade posta e ressalta que tal estruturação possibilita um olhar de totalidade.

Tendo como pressuposto que, no percurso histórico, tudo está em constante transformação, ressalta-se que este pensamento é baseado em um movimento dialético, sempre havendo a necessidade de rever as sínteses, de acordo com cada situação investigada. Konder (2003) salienta que a mudança do todo se efetiva, após uma concentração de modificações nas partes que o compõem. Sucodem-se mudanças setoriais e quantitativas, culminando em um ponto crucial que denota a transformação da quantidade em qualidade. Conseqüentemente, é preciso frisar que cada totalidade tem suas especificidades e apresenta formas diferenciadas de mudança, a depender também do processo específico em que se encontra em determinado momento histórico.

Nessa assertiva, a história se estabelece de forma contínua e em constante transformação no que se refere ao processo de humanização do ser humano. Uma categoria importante para se pensar a conjuntura é a contradição. Segundo Konder (2003), na dialética, as conexões existentes entre as realidades distintas, designam unidades contraditórias. Este conceito é o princípio basilar do movimento pelo qual os seres existem. Assim, propõe-se nesse contexto, modificar determinados instrumentos conceituais, tendo como fundamento teórico-metodológico o método crítico-dialético ao se debruçar sobre os estudos de um fenômeno específico.

Netto (2011) evidencia a importância de buscar o conhecimento do objeto para entender a estrutura dinâmica de sua existência no mundo real. Desse modo, é o movimento real do objeto que se desloca para o cérebro do pesquisador, sendo que o real interpretado fará parte da concepção de mundo do homem. A criticidade adotada acerca do conhecimento acumulado, visa clarificar de forma racional, por meio da consciência, os fundamentos, os condicionantes e os limites e

isso, ao mesmo tempo em que se traça uma análise dos conteúdos desse conhecimento, mediante os processos históricos da realidade.

Em *O Método da Economia Política*, Marx (2003) discorre acerca do abstrato e do concreto, estabelecendo relação entre o todo e as partes, partindo do geral para o particular, sempre em um movimento dialético. O autor traz a defesa de que o curso do pensamento abstrato se eleva do mais simples ao mais complexo, correspondendo assim a um movimento histórico, enriquecendo desta maneira a compreensão do real.

Para Sánchez Gamboa (2011), o termo “abordagem crítico-dialética” se apresenta como alternativa para a transformação da realidade. O método, ancorado em um movimento dialético, parte da visão ontológica da realidade social, na qual o ser humano é o produtor de suas condições objetivas e subjetivas que permeiam a sua existência. Conforme assinala Netto (2011), o método envolve um posicionamento do sujeito que pesquisa, que, em sua relação com o objeto, extrai dele suas múltiplas determinações.

Como é possível analisar, o método destacado é desprendido da filosofia materialista e idealista; é histórico. “[...] Explicita a historicidade do conhecimento; revela a historicidade do ser humano, a formação econômico-social” (Lefebvre, 1968, p. 21). Nesse contexto, o homem necessita agir no mundo concreto para que surjam mudanças reais.

Lukács (1978) menciona que Marx investigou uma ontologia histórico-materialista do ser social, superando a visão hegeliana no sentido lógico-ontológico. O autor salienta que Hegel abriu o campo de estudos concebendo à sua maneira a ontologia como uma história, porém, com viés transcendental do espírito. Segundo Lukács (1978, p. 02) “[...] Hegel partia de “baixo”, do aspecto mais simples, e traçava uma história evolutiva necessária que chegava ao “alto”, às objetivações mais complexas da cultura humana [...]”. Consequentemente, isso se contrasta ao ser social e seus produtos, sendo característico do pensamento hegeliano a ideia de que o homem é criador de si mesmo.

Ao contrário das posições defendidas acima, Lukács (1978) assevera que a ontologia marxiana se difere de todo elemento lógico-dedutivo de Hegel, que apresenta a ideia de o final da história ser algo previamente determinado. Lukács (1978) salienta que o ponto de partida não se dá pelo átomo, como declarado pelos

velhos materialistas, e muito menos pelo simples ser abstrato. Lefebvre (1979) evidencia que Marx aprofundou o pensamento hegeliano e deu continuidade à elaboração do método dialético. Nessa direção, torna-se pertinente evidenciar o que Marx (1985), esclarece acerca de seu método:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a êle inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, [...] que ele transforma como sujeito autônomo sob o nome de ideia, [...] é o criador do real e o real é apenas uma manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (Marx, 1985, p. 16).

Como expõe Lukács (1978), isso não significa que este teórico não dava importância à consciência a respeito do ser material, ele defendia que essa função é um produto tardio do desenvolvimento do ser material e pontuava que, nem por isso, deveria ser considerada de menor valor ontológico. Para Marx, a consciência reflete a realidade e, nesse sentido, é possível intervir nela, criando-se assim possibilidades de mudança, o que evidencia a concepção de que a consciência tem um poder real no plano do ser. Lefebvre (1979) destaca que esse estudioso foi o primeiro a empregar o método dialético de modo coerente, fazendo isso ao estudar uma realidade objetiva e analisando de forma metódica os aspectos e as partes contraditórias dela, sem negligenciar as suas conexões, reencontrando nela a sua unidade e a totalidade do seu movimento.

Podossetnik e Spirkin (1966) discorrem que o materialismo histórico é a ciência das conexões que se estabelecem entre a consciência social e o ser social, estudando as leis gerais do desenvolvimento da sociedade e as forças que a movem. Realçam que essa abordagem é tanto a teoria quanto um método que diz respeito ao conhecimento e à transformação da sociedade, ocorrendo um olhar científico. Ressaltam que os fundadores do materialismo histórico são Marx e Engels, chamando atenção para o fato de que este não se separa do materialismo dialético. Nesse sentido, o primeiro mencionado é a concretização dos princípios basilares do segundo, e ambos envolvem a vida social.

Kopnin (1972) sublinha que, desde a antiguidade, a dialética adquiriu duas formas: a primeira se refere à arte de atuar por meio de conceitos (Platão) e a segunda à compreensão teórica da realidade existente, da natureza (Heráclito). À

vista disso, é evidente que o pensamento lógico e o ontológico se separam, e foi isso o que Hegel identificou, embora de modo idealista. Por sua vez, o pensamento marxiano continuou e desenvolveu as ideias de Hegel dentro do materialismo. Kopnin (1972) enfatiza que a dialética busca apurar o pensamento teórico-científico, conduzindo assim para o caminho da verdade objetiva.

Kosík (1969), em seus estudos sobre a dialética do concreto evidencia que a dialética trata da “coisa em si” e que o pensamento dialético se diferencia em relação à representação e o conceito da coisa. Logo, busca distinguir duas qualidades da práxis humana. Ele explica que a ação do homem sobre a natureza acontece de forma imediata e objetiva. Esse ser social exerce sua atividade prática em seu contato com a natureza e por meio de suas relações sociais com outros homens, tendo como foco principal atingir seus interesses. Nesse ápice de discussão, torna-se evidente que a história do conjunto dos homens se faz em meio a esse movimento. Para Konder (2003), a dialética diz respeito à maneira de pensar as contradições da realidade como necessariamente contraditórias e em constante transformação.

Kosík (1969) adverte que as formas fenomênicas existentes na realidade, por vezes, são diferentes e até mesmo contraditórias, conforme a lei do fenômeno. Nesse sentido, o contato com a práxis utilitária e o conhecimento comum contribuem para que o homem se oriente no mundo e se familiarize com as coisas, mas não apresenta a compreensão do mundo das coisas e a própria realidade. Portanto, tendo como base a concepção histórica e dialética, é importante notar que os fenômenos estão em permanente transformação, relacionando-se assim com sua essência.

Posta a questão da dialética, outro ponto que merece mérito de discussão são as leis que a regem, as quais fazem parte de tudo o que foi apresentado até aqui. Segundo Konder (2003), Engels se empenhou em defender a materialidade da dialética, assim como ele e Marx afirmavam em seus estudos. Esse teórico compreendeu que era necessário analisar a dialética da história do sob a ótica da natureza, frisando que o ser humano iniciou sua trajetória agindo sobre ela. Para ele e para Marx, tal entendimento era imprescindível para que existisse a dialética humana. Engels, então, se empenhou em elaborar princípios que denominou de dialética da natureza e concluiu que as leis gerais desta, comuns à natureza e à história humana, poderiam ser caracterizadas em três. A primeira lei refere-se à

passagem da quantidade à qualidade e vice-versa; a segunda é a lei da interpenetração dos contrários; e terceira lei está ancorada na negação da negação.

Konder (2003) explica que a primeira lei declara que as mudanças que se sucedem nem sempre se dão na mesma sincronidade, uma vez que o processo de transformação acontece de forma gradativa, com pequenas alterações quantitativas e períodos de aceleração, resultando em saltos qualitativos. A segunda lei elucida que tudo se relaciona, os diversos acontecimentos que permeiam a realidade se unem e isso se sucede em diferentes pontos, sendo dependentes uns dos outros, o que indica que não se pode compreender os eventos de forma isolada. Essa lei, conforme tal explicação, também é conhecida como “*unidade e luta dos contrários*” (Konder, 2003, p. 59, grifo do autor). A terceira lei afirma a veracidade de que o movimento geral da realidade se legitima. “[...] A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém, a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas [...]” (Konder, 2003, p. 59), e o que prevalece é a negação da negação. É apropriado acentuar que Hegel já havia abordado essas leis, entretanto, Engels as retomou do idealismo hegeliano, conferindo-lhes um sentido fundamentado na materialidade.

Compreende-se que o conhecimento sobre os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que guiam a pesquisa científica contribui de forma significativa para a concepção que se tem do homem, da sociedade, da educação e da formação humana. Nesse sentido, o método adotado aqui considera que a realidade está sempre em movimento. Portanto, ao se tratar da educação, é imprescindível ter um olhar voltado para a humanização plena do sujeito, levando em conta os condicionantes históricos, sociais e culturais que permeiam sua realidade circundante. Isso abrange um direcionamento dentro de uma perspectiva histórica e dialética.

Dando continuidade às discussões mencionadas anteriormente, é importante reiterar que o ser humano é um ser social e cultural que, por meio das forças produtivas do trabalho, age no mundo, modifica sua realidade e produz cultura em um movimento histórico e dialético. A seguir, serão abordadas as categorias ontológicas relacionadas à formação humana, com ênfase no papel da cultura, na relevância da práxis e no ensino dentro desse processo.

2.2 CATEGORIAS ONTOLÓGICAS E O PROCESSO FORMATIVO DO GÊNERO HUMANO

O ser humano instituiu a sua diferenciação em relação aos animais devido à necessidade de produzir meios para a sua existência, por meio da realidade concreta, da materialidade e do mundo em que faz parte. Desse modo, passou a se apropriar da natureza em prol de sua sobrevivência, transformando-a. Isso ocorreu mediante o processo histórico que faz parte do conjunto de homens.

Cabe, portanto, dialogar sobre uma categoria fundamental que se encaixa nessa conjuntura, no que tange à formação do indivíduo como homem: trata-se das discussões acerca do gênero humano. Duarte (2013) aponta a relevância de diferenciar esta categoria da concepção de espécie humana. Ele não desconsidera o aspecto biológico do homem, uma vez que este se desenvolve conforme um profundo processo de evolução. Somente o caráter biológico não é o suficiente para que o homem se torne um ser genérico, concernente ao gênero humano. Nesse sentido, mesmo que o ser humano, desde os primórdios, faça parte da história social, quase que absolutamente dependente das forças da natureza, é somente por meio das relações sociais que ele se desenvolve; e é por esse motivo que ocorre a mediação entre o homem e a natureza.

É somente por meio dessas relações que o homem se humaniza, e isso ocorre dentro de um longo processo histórico. Assim, Duarte (2013) chama atenção ao fato de que quando se trata do gênero humano, este diz respeito à humanização; já a hominização está relacionada ao processo biológico evolutivo da espécie humana. Eis aqui um ponto imprescindível que torna possível compreender a diferenciação entre gênero humano e espécie humana. Pode-se dizer que a humanização do indivíduo não ocorre de forma cumulativa e adaptativa, como no caso da hominização, mas vai além, em um movimento dialético entre objetivação e apropriação.

Para Duarte (2014), o primeiro se remete à transferência de atividade dos sujeitos para os objetos, referindo-se à produção de instrumentos, bem como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem, como já discutido. A objetivação permite que o homem possa acumular experiências, preservando a história. Já no processo de apropriação ocorre o inverso: a atividade que se acumula nos objetos e fenômenos da natureza é transformada em atividade do próprio sujeito.

Para tanto, o gênero humano pertence a uma existência objetiva, conforme assinala Duarte (2013). Isso se traduz por meio das objetivações produzidas pela atividade social, na qual ocorre a apropriação destas.

É preciso analisar de que maneira tais processos podem impactar no desenvolvimento e na formação do ser humano em sua integralidade. Para que isso se concretize, é preciso mais do que apenas conceituar categorias, defini-las; se faz necessário ir além e examinar de forma crítica, debruçando o olhar sobre a totalidade apresentada, abrangendo assim a realidade circundante, o contexto histórico, social e cultural. Essa afirmação sintetiza a primordialidade de ampliar os conhecimentos referentes ao processo formativo do homem e, ao mesmo tempo, investigar as características e especificidades que lhe dizem respeito.

Por mais que se tenha inúmeros estudos e pesquisas que tratam sobre o desenvolvimento humano, cada um deles apresenta suas próprias concepções, e isso se dá conforme a teoria escolhida por seus autores, contendo visões de mundo e argumentos de cunho científico que podem ou não fazer sentido para o leitor e/ou pesquisador. Por isso, faz-se necessária a firmeza dos pesquisadores ao adotarem uma teoria que fundamenta suas pesquisas. Como já mencionado anteriormente, o trabalho aqui apresentado parte de um ponto de vista crítico-dialético. Assim, ao se discutir sobre a individualidade e subjetividade (características do desenvolvimento humano), estará se baseando no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Duarte (2013), ao discutir sobre a individualidade, faz referência à singularidade do indivíduo, abrangendo categorias como gênero humano, objetivação e apropriação, humanização e alienação, entre outras. O autor chama a atenção ao fato de que a especificidade da individualidade humana surge e se desenvolve por meio da dialética entre objetivação e apropriação, envolvendo características essencialmente humanas que se formaram ao longo do percurso histórico da humanidade.

Portanto, ao se objetivar como ser humano e se apropriar das objetivações, cada pessoa vai constituindo sua individualidade na relação entre esses dois processos. Duarte (2013) corrobora que esses dois processos são constituídos em uma unidade. Nesse sentido, pode-se constatar que a individualidade do sujeito, não se encontra de forma segmentada, mas faz parte de um todo. Ao agir sobre a

concreticidade da realidade circundante da qual faz parte, o homem se constitui, e isso acontece no contexto histórico, social e cultural em que está inserido.

Duarte (2013) destaca uma observação importante ao tratar da apropriação, que não decorre apenas da relação entre o indivíduo e os resultados da história da humanidade, mas sim nas ações coletivas que têm por finalidade a transformação da sociedade. Ele pontua que o próprio desenvolvimento das características humanas é um processo de apropriação, especificamente da subjetividade humana, que está cristalizada nos bens culturais.

Segundo Martins (2014), Vigotski buscou solucionar os impasses epistemológicos da psicologia de sua época, com a intenção de criar uma psicologia com base concreta, vista então como ciência. Ele considerava que, de acordo com os estudos dessa área, existia uma visão fragmentada dos fenômenos pesquisados, o que culminou em um pluralismo no campo teórico-metodológico. Desse modo, o conceito de subjetividade, dentro do contexto apresentado, tornou-se multifacetado e desprovido de uma unidade interna; tais apontamentos ainda podem ser encontrados na contemporaneidade.

Existem vertentes psicológicas que continuam a defender seus estudos ancorados no indivíduo, porém, somente no plano individual, sem considerar que ele é um ser social que vive e age em meio a uma realidade que faz parte de um mundo material. Entretanto, Martins (2014), afirma que, para a Teoria Histórico-Cultural, as bases que fundamentam a conduta humana não se alicerçam unilateralmente em dispositivos orgânicos e que estes não podem garantir o desenvolvimento das qualidades especificamente humanas. A autora sublinha que a individualidade não se trata apenas de um fenômeno biológico; pelo contrário, sua natureza é também social. Conforme a autora supracitada, é necessário superar o homem hominizado em direção ao homem humanizado, e isso pode se concretizar por meio da apropriação do legado histórico da humanidade.

Assim, a compreensão sobre a subjetividade muda dentro da perspectiva histórico-dialética. O processo educativo, pelo qual se concretiza a humanização, ocorre de forma dialética, com a subjetivação do objeto e objetivação do subjetivado. Nessa assertiva, subjetividade e objetividade são opostos que se encontram fundidos um ao outro, diferentemente da visão fragmentada da psicologia

tradicional, que subdivide tais conceitos, separando-os como contrários que não fazem parte de uma totalidade, da formação do ser humano em sua plenitude.

Em uma visão crítico-dialética, os enfoques embasados na psicologia tradicional precisam ser superados, e isso só será possível por meio da inserção e da ação do indivíduo na história do gênero humano. Para tanto, não basta apenas o homem estar inserido nesse contexto histórico da humanidade, pois ele precisa se apropriar da cultura, tanto simbólica quanto material, em um processo de subjetivação e objetivação e isso se torna possível por meio da educação, de um ensino sistematizado que propicie aos indivíduos a apropriação do legado voltado para a historicidade do mundo dos homens. Como afirma Martins (2014), existe a transformação do indivíduo e, por conseguinte, mudanças em seu psiquismo, que se dá mediante as relações sociais de produção e da materialidade, engendrando a formação de sua consciência, que é a base fundante para o desenvolvimento da subjetividade, que, na perspectiva aqui defendida, está atrelada ao conjunto de relações sociais.

Vigotski, precursor da Teoria Histórico-Cultural, traz contribuições imprescindíveis para a área da Psicologia e da Educação até os dias atuais, principalmente no que diz respeito à formação do psiquismo e ao desenvolvimento humano. O estudioso considera o homem como um ser que vive e age no meio social e cultural, apropriando-se das objetivações produzidas pelo gênero humano.

Este teórico fundamentou seus estudos conforme os pressupostos filosóficos e nas concepções teórico-metodológicas baseadas no método crítico-dialético. Vigotski defende a edificação de uma Psicologia com base concreta, que envolva as interações sociais dos indivíduos em relação às suas condições objetivas de vida. Essa abordagem é pautada na ciência, como já mencionado nesta pesquisa, e está em conformidade com a realidade em que o sujeito se encontra. Desse modo, a consciência do ser humano se constitui a partir das objetivações que fazem parte do mundo humano.

Diante o exposto, as categorias: social e o cultural, serão apresentadas conforme os estudos embasados na Teoria Histórico-Cultural, e como cita Sirgado (2000), elas estão apoiadas no conceito de história, servindo de referência de análise dentro do materialismo histórico e dialético. O autor salienta que se torna importante compreender os conceitos citados dentro da visão do próprio

Vigotski, levando em consideração de que existem variadas conceitualizações que podem estar fundamentadas em outras teorias, outras áreas e outros autores. Ressalta-se que esta pesquisa, tem o intuito de apresentar, o que este teórico defende sobre os termos conceituais elegidos e não se alargará em discussões alicerçadas em outras teorias e outras áreas de conhecimento.

Sirgado (2000) pontua que a própria existência do homem presume por assim dizer, a ocorrência da ordem natural para a ordem cultural e ainda ressalta que para Vigotski, a questão da história é um ponto primordial ao que se refere às discussões que envolvem o social e o cultural, e isso se mostra de forma evidente em seu *Manuscrito de 1929*. Por mais que o autor em questão não tenha definido o termo social de forma aprofundada, assegura que este aparece constantemente em suas obras, atrelado às discussões que se voltam para a formação e desenvolvimento do ser humano em meio ao movimento histórico. O termo social surge em vários momentos e contextos nos trabalhos de Vigotski, em especial em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que para ele têm origem social.

Sirgado (2000) declara que para Vigotski o social é um gênero e o cultural é uma espécie, em síntese no entendimento deste teórico, o que é cultural é social. Porém, se faz imprescindível esclarecer que nessa linha de discussão, o social é considerado anterior ao cultural, sendo que o primeiro é condição e resultado do surgimento da cultura, considerando que o homem desde os primórdios, precisou agir sobre a natureza a fim de suprir suas necessidades, tornando-se produtor de sua própria existência, em que, a sociabilidade biológica possibilitou o surgimento das forças humanas e modos de organizações sociais. Nessa direção, as formas humanas de sociabilidade, se efetivam como produções humanas, isto posto, são obras culturais.

Ao analisar a articulação entre o social e o cultural, pode-se observar que o homem, ao criar condições para viver no mundo em que está inserido e em meio a uma sociedade, produz sua própria existência, e isso ocorre na materialidade. Portanto, a dialética existente entre essas duas categorias faz parte da historicidade do ser humano, na qual coexistem as produções culturais. Nessa perspectiva, reitera-se a relevância da apropriação dessas produções para que o homem se desenvolva de forma plena, o que culminará em seu processo de humanização.

2.2.1 A cultura e o papel da Educação na formação do sujeito

Considerando que o homem é um ser histórico e social, e que, em meio à sociedade, produz cultura, buscar-se-á discutir de forma mais aprofundada a compreensão desse conceito, tendo como base as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e os aportes de autores que abordam o sujeito humano, além de articular com o papel da Educação no processo de sua formação. Primeiramente, torna-se pertinente esclarecer o que se entende por cultura, em conformidade com a teoria aqui contemplada, uma vez que esse conceito é fundamental para compreender o desenvolvimento humano, que possui vários significados sob diferentes pontos de vista.

Para entender o que é cultura sob uma perspectiva crítica-dialética, é necessário investigar, por meio de estudos e pesquisas, como o homem se humaniza ao longo da história. Mello (2009) discorre sobre a relevância desse conceito para o processo de formação humana, destacando que, por meio da cultura, é possível conhecer as qualidades criadas e desenvolvidas por homens e mulheres ao longo do tempo, permitindo desvelar as aptidões que emergiram com a criação de objetos culturais. Pode-se afirmar, de acordo com essa ideia, que a cultura é uma fonte inesgotável de saber e conhecimento acumulado no percurso histórico do conjunto de homens. Segundo Mello (2009), a constituição do ser humano ocorre por meio das vivências e da educação às quais ele tem acesso. Assim, mais uma vez se torna evidente que isso só se efetivará mediante as relações sociais nas quais ele participa como um sujeito ativo.

Segundo Leontiev (1978b), ao buscar suprir as suas necessidades, os indivíduos modificam a natureza, criam objetos, os meios de produção destes instrumentos, máquinas complexas, produzindo habitações, roupas, dentre outros bens materiais. Esses progressos que se concretizam ao se produzir, vêm acompanhados pelo desenvolvimento da cultura humana. Leontiev (1978b) esclarece que no transcorrer da atividade do homem, os seus conhecimentos, aptidões e ações, fixam-se de certo modo nos seus produtos sejam eles materiais, ideais ou intelectuais. Cada geração inicia a sua trajetória utilizando-se dos objetos e fenômenos criados pelo conjunto de homens precedentes, apropriando-se das riquezas acumuladas historicamente, por meio da participação ativa no trabalho, na produção, bem como,

diversas formas de atividade social. Segundo o autor, não basta o ser humano nascer em uma sociedade já existente, o que significa que é por meio da interação com essa sociedade e da realidade que o cerca que ele se humanizará.

Pino (2005) assevera que, quando Vigotski iniciou seus estudos relacionados à cultura, a psicologia de sua época e as anteriores a ela não a consideravam como parte integrante do processo de humanização, limitando-se aos aspectos naturalistas. Para ele, a natureza do desenvolvimento humano é cultural, e somente assim é possível alcançar a verdadeira natureza das formas superiores de conduta. Longe da concepção de que as aptidões e especificidades humanas são predominantemente biológicas, herdadas pela hereditariedade, a defesa que aqui se emprega, ancorada nos contributos da Teoria Histórico-Cultural, é a de que estas características se sucedem conforme a apropriação da cultura e se resumem ao saber sobre a riqueza cultural existente no mundo circundante e nos bens culturais criados pelas gerações precedentes.

Vigotski evidencia pontos relevantes sobre a temática em discussão, afirmando que a cultura é uma produção humana, que inclui a vida e a atividade social do homem (Pino, 2005). Vigotski (2021b) esclarece que existe uma diferenciação entre o biológico e o cultural; todavia, ambos não se separam. Em sua pesquisa, é possível perceber que ele considera o contexto biológico em que transcorre o desenvolvimento cultural da criança e analisa de que maneira e em que nível se dá esse entrelaçamento entre os dois aspectos (o biológico e o cultural). O homem age sobre a natureza produzindo cultura, o que caracteriza o biológico como condição. Entretanto, é preciso a apropriação da cultura para que haja a transformação no psiquismo humano e em suas formas superiores de desenvolvimento.

Leontiev (1978b) menciona que a educação faz parte do movimento histórico e que, por meio dela, é possível transmitir às novas gerações a cultura humana. Esse estudioso complementa que, à medida que a humanidade progride, há um avanço na riqueza estabelecida pela prática sócio-histórica acumulada pelas gerações anteriores. Como consequência, o papel da educação torna-se mais específico e sua tarefa se complexifica. O progresso que diz respeito à história dos homens também se dirige à educação, levando em consideração que ela é parte integrante desse contínuo cenário.

Mello (2009) expõe a relevância de se quebrar velhos paradigmas relacionados ao processo de formação humana, especialmente no que diz respeito ao aspecto biológico, considerado uma condição suficiente para o desenvolvimento humano. Subentende-se que esse pensamento se perpetuou por muito tempo; no entanto, não se pode deixar de observar que essa compreensão ainda persiste na sociedade contemporânea. De tal modo, surge mais um motivo para refletir sobre mudanças efetivas no campo educacional, o que inclui um olhar atento às ações a serem realizadas com e para as crianças.

Outro ponto crucial é que a cultura é intrínseca ao processo de humanização, o que modifica a compreensão de que a educação se resume apenas à transmissão de conteúdos escolares, ampliando assim o olhar sobre o ensino. Ao tratar do acesso à cultura e de sua apropriação, é notório observar que as novas gerações estão reproduzindo para si as qualidades humanas, seja por meio de hábitos, costumes, instrumentos e objetos, bem como pelo uso social destes, mediante várias formas de comunicação. É claro que isso ocorre em conformidade com as aprendizagens que se efetivam com pares mais experientes.

Leontiev (1978b) destaca que o mero contato com os objetos da cultura não é suficiente para que o homem, e especialmente a criança, reproduza os traços da atividade cristalizada que esses objetos apresentam. Ele confirma que é por meio do contato com outros seres humanos que a criança terá possibilidades concretas de aprender e compreender a função social dos objetos. Isso se torna possível por meio do processo educativo, desde os primeiros períodos de desenvolvimento.

O aspecto sócio-histórico é parte integrante das aprendizagens do ser humano, pois, sem ele, seria impossível continuar a reproduzir os resultados que se perpetuaram ao longo do progresso histórico da humanidade, conforme afirma Leontiev (1978b). Desse modo, os tesouros da cultura podem até existir fisicamente no mundo, mas, se não houver alguém para revelar às novas gerações seu uso e a riqueza histórica e social ali empregada, o movimento da história não existirá. Diante disso, é evidente a relevância do papel da educação, que tem como uma de suas funções socializar as aquisições da cultura humana com os escolares.

Mello (2009) ressalta a importância de se atentar a certas armadilhas que podem emergir nas práticas educativas voltadas para as crianças, sendo a

primeira relacionada à ideia da criança como um adulto em miniatura, focando-se assim em suas incapacidades e não em suas potencialidades e; a segunda acerca das formas de ensino que limitam o acesso à cultura ao invés de ampliá-lo e a terceira armadilha consiste em fazer as atividades escolares para as crianças, restringindo-as aos pensamentos e ações do adulto mais experiente, neste caso, o professor.

Nas atividades de ensino, defende-se o ponto de vista de que a criança possa escolher, resolver, pensar em possibilidades, imaginar, criar, expor suas opiniões e ideias, se expressar (por meio de gestos, fala, ações), vivenciar aprendizagens no meio em que está inserida. O ambiente escolar é lugar de interações e o *lócus* do ensino sistematizado e pensar e realizar ações educativas com intencionalidade, culminará em um processo que se vincula a apropriação da cultura mais elaborada e a humanização da criança desde os seus primeiros anos de vida.

Como a autora complementa, o acesso à cultura não acontece apenas no ambiente escolar, entretanto, é na escola que ocorre a função intencional voltada para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse contexto as instituições escolares, que atendem as crianças desde o primeiro ano de vida, assim como o trabalho pedagógico realizado pelo professor, possuem um papel fundamental para o acesso do patrimônio histórico, social e cultural do conjunto dos homens, culminando na apropriação da cultura mais elaborada, do legado objetivado de bens culturais, tanto os materiais, quanto os intelectuais, que fazem parte da cultura humana.

2.2.2 Práxis e ensino: elementos essenciais para o processo de humanização

Ao discutir a categoria da práxis, torna-se indispensável esclarecer que as reflexões sobre esse aspecto relevante vinculado às ações educativas não se desprendem da categoria trabalho, uma vez que esta está estritamente relacionada àquela no decurso histórico e dialético do percurso da humanidade. Ademais, as discussões aqui apresentadas partem do princípio de que a práxis faz parte de uma totalidade que implica na constituição do ser social. Especificamente, estas discussões se voltam para essa categoria, envolvendo a Educação Escolar, o trabalho

do professor e sua atividade principal, que é o ensino, assim como o processo de humanização dos indivíduos.

Segundo Lefebvre (1968), a essência da sociedade é o desenvolvimento da práxis. Pautada em uma concepção crítico-dialética, a práxis é ativa e desempenha sua função de superar a oposição entre o mundo filosófico e o não filosófico. É por meio da práxis revolucionária que se dá a divisão de classes, ou seja, torna-se necessário superar as verdades filosóficas e a realidade concreta. O entendimento de práxis estabelece uma conexão direta com o sensível, que é o fundamento principal do ser e a base de todo conhecimento, envolvendo significação e ação. Ao agir no mundo, o homem transforma e utiliza meios como instrumentos, signos e linguagem, em um procedimento histórico. O ser humano é dotado de necessidades e, para suprir essas necessidades, precisa relacionar-se profundamente com a natureza, com a finalidade de transformá-la a seu favor. Para atender às suas necessidades, o homem criou instrumentos e, conseqüentemente, inventou o trabalho, que, como afirma Lefebvre (1968), é dialético, histórico e prático; dele surge a mercadoria, que está inserida em um constante movimento.

Lefebvre (1968) declara que as relações que se estabelecem entre os seres vivos e os seres humanos se constituem em um mundo permeado por descobertas, relações e redescobertas. Entretanto, antes de se tornar consciência para o sujeito, o homem é objeto. Ao se inserir nas relações sociais que podem ser ricas e complexas, ele vai se constituindo sujeito homem, expressando seus desejos, pensamentos e atividades. Assim, a práxis é uma ação dialética entre homem e natureza, as coisas e a consciência.

Conforme Martins (2015), o processo de formação do homem e da sociedade, que se efetivou por meio do trabalho, necessitou de um nível de organização do ser humano no sentido em que as relações naturais não eram suficientes, voltando-se essencialmente para as de cunho social. Vale ressaltar que a atividade da consciência tem um caráter inerentemente teórico, sendo, por si só, incapaz de transformar a realidade; isto é, não é uma atividade objetiva, não é práxis.

Lefebvre (1968) argumenta que o ser humano possui necessidades que são, em sua essência, individuais, mas que encontram satisfação por meio das interações sociais. Com efeito, o que existe no mundo humano provém desse entendimento.

Dessa forma, a consciência do indivíduo é consolidada por meio da consciência social. Todavia, ela depende das relações concretas da própria vida do sujeito, de sua realidade, ou seja, de sua atividade e existência. Afirma-se, portanto, que a consciência é de natureza social e que é pela práxis que o ser humano se torna um ser ativo e criador. Nessa direção, de acordo com Duarte (2013), a humanização avança significativamente à medida que a atividade consciente e social gera objetivações que permitem ao ser humano tornar-se cada vez mais livre.

Ao considerar que, ao viver e agir na sociedade, o homem pode tornar-se alienado devido a diversos condicionantes sociais, políticos e culturais, é fundamental que a práxis atue no sentido da desalienação por meio de uma luta consciente, compreendendo a relação mútua entre teoria e prática. A práxis é concebida como a atividade objetiva do homem, que opera sobre a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, edificando sua própria subjetividade. Por meio dela, o ser humano altera a realidade objetiva e modifica a si mesmo. Segundo Martins (2015), é por meio dessa categoria que o homem tem a possibilidade de refletir psiquicamente sobre suas ações, tendo em vista que o significado do ato vai além de meras ações imediatas.

Compete ao professor pensar de forma crítica sobre as implicações de sua prática pedagógica, analisando a importância de seu papel no ato de ensinar. O professor deve estar presente entre e com as crianças durante o processo de aprendizagens significativas, promovendo a assimilação de conhecimentos científicos e sistematizados. Essa é a essência de sua função primordial: levar as crianças a se apropriarem do legado histórico, social e cultural que faz parte da humanidade. Isso ocorre por meio do ensino e da transmissão de conteúdos culturalmente desenvolvidos e socializados, que envolvem conhecimento, ação e interação (práxis).

Martins (2015) afirma que essa categoria envolve três orientações fundamentais: o que fazer, para que fazer e como fazer, sempre considerando as condições sociais coletivas. Dessa forma, é possível promover a humanização dos indivíduos.

Saito e Barros (2019) asseguram que é necessário considerar o papel da Educação Escolar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças da primeira etapa da Educação Básica, assim como a atuação do professor como essencial no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos inerentes

que caminham no sentido da humanização dos pequenos. As autoras destacam que, para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se iniciam antes da aprendizagem escolar, o que significa dizer que o autor não desfavorece a educação não formal recebida pela criança. Pelo contrário, o autor enfatiza que a cultura é condição indispensável para que a criança se qualifique psiquicamente.

Mello e Farias (2010) também tecem contribuições acerca desta discussão. Para as autoras o olhar histórico-cultural transforma, amplia e supera a visão naturalista sobre a formação humana. Nesse sentido, o ser humano é fruto das relações históricas, sociais e culturais que se estabelecem no mundo circundante, o que clarifica o entendimento de que o desenvolvimento humano é resultado e não condição da aprendizagem. Deste modo, compreende-se a importância das relações sociais, das interações estabelecidas nas instituições escolares, para que de fato as crianças tenham a possibilidade de se desenvolver de forma plena e para que isso possa se concretizar, tornar-se-á imprescindível que o professor crie condições para impulsionar o desenvolvimento destes pequenos, por meio do ato de ensinar.

Saito e Barros (2019) consideram que para que ocorra a aprendizagem, as práticas pedagógicas precisam ter sistematicidade e devem se pautar no ensino. Ressaltam a importância da formação continuada dos professores, com a finalidade de aprimoramento de aspectos imprescindíveis à sua ação pedagógica. Por conseguinte, à medida em que o indivíduo tem contato com os conhecimentos sistematizados, este amplia sua necessidade de aprendizagem em relação ao que de mais elaborado existe na cultura. Tendo esta compreensão, como afirmam Mello e Farias (2010) o olhar sobre o desenvolvimento humano se modifica, o que acarreta, uma análise das práticas educativas a serem realizadas com crianças, especificamente, o aspecto das formas de organização destas propostas, visando impulsionar as aprendizagens infantis. As autoras ainda discorrem que na escola as crianças precisam se apropriar das formas mais elaboradas da conduta humana, assim como, de sua atividade, pois neste ambiente dar-se-á início ao processo de objetivação dos pequenos.

Nas instituições escolares faz-se necessário que o professor tenha um olhar que vise a humanização das crianças de maneira integral, analise a relevância do seu trabalho em prol do desenvolvimento humano, que ocorre na concreticidade, na realidade em que ele vivencia, no “chão da escola”. Após planejar

com intencionalidade, observando e considerando as especificidades do grupo de crianças atendidas, esse profissional precisa realizar propostas educativas junto aos pequenos, em um contexto de ensino e de aprendizagem.

Compreender sobre a práxis, a Educação Escolar, o trabalho do professor, a sua atividade principal, que é o ensino e o processo de humanização dos indivíduos, em um movimento dialético, é um caminho fundamental a ser percorrido pelo professor em sua ação docente, trilhando-se assim para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas na criança, considerada um sujeito ativo, que faz parte de um contexto permeado de relações sociais. Corrobora-se com Duarte (2013) que afirma que não é possível criar ideias do nada, mas trabalhar conforme as ideias que já existem e transpô-las. Nessa assertiva o papel do professor é basilar, já que é ele quem domina o saber teórico-metodológico-científico e procura meios para torná-lo acessível às crianças, em busca de uma educação de excelência para os pequenos, criando necessidades para que eles se humanizem e se apropriem de conhecimentos científicos.

Tendo-se analisado nesta seção aspectos que envolvem a educação e formação humana sob o olhar do método crítico-dialético, analisar-se-á as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a atuação do professor da Educação Infantil, de modo a elencar pontos relevantes acerca dessa teoria, a partir das discussões que se permeiam ao desenvolvimento humano, trazendo à luz a compreensão de determinados conceitos vigotskianos que colaboram para com o processo educacional em sua totalidade.

3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção tem como objetivo discutir acerca da atuação docente na Educação Infantil, a qual envolve as contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação à temática enunciada.

Ressalta-se que a teoria eleita se fundamenta no método crítico-dialético, em que seus estudos são condizentes ao desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. O homem é considerado como um ser histórico-social e cultural e que precisa agir no mundo em que faz parte para se humanizar. Mello (2007) assevera, que diferentemente de outras teorias que analisam o desenvolvimento humano apenas por meio de herança genética, a Teoria Histórico-Cultural afirma que o homem, assim como a humanidade são produtos da história criadas pelo conjunto de homens.

A autora afirma a relevância de entender o processo de humanização como processo de educação, complementa que o processo educacional se pauta na assimilação das qualidades humanas, o que modifica a compreensão de que estas se dariam por meio da genética, desde o nascimento, desvalorizando-se assim o processo educativo. Diante de tais discussões, o olhar sobre o papel da educação pode sofrer alterações significativas, ampliando-se assim a visão acerca do seu objetivo, que é um ensino sistematizado com vistas a uma aprendizagem desenvolvente, o que pode tornar o processo educativo mais elaborado e pautado na intencionalidade.

As discussões abordarão a constituição do homem, tendo um olhar histórico, social e cultural, focando no desenvolvimento humano, assim como, a seção trará os contributos de Vigotski e de seus colaboradores, evidenciando determinados conceitos chave que fazem parte de seus estudos, como: as funções psíquicas superiores, linguagem, zona de desenvolvimento iminente, instrumentos e signos, a mediação na Teoria Histórico-Cultural, a apropriação da cultura e a atividade humana. Tais conceitos serão entrelaçados a uma reflexão crítico-dialética sobre a atuação docente do professor da Educação Infantil.

A seção também anunciará os contributos da Pedagogia Histórico-Crítica para a atuação docente, que da mesma forma que a Teoria Histórico-Cultural,

parte de um aporte teórico-metodológico com base no Materialismo Histórico-Dialético e contribui de maneira significativa para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para tanto, esta seção contará com subsídios teóricos que versam sobre a temática apresentada a partir dos seguintes estudiosos: Bernardes (2012), Chaiklin (2011), Duarte (2001, 2016), Haddad e Pereira (2014), Kravtsov e Kratsova⁷ (2021) Leontiev (1978a), Luria (1992), Malanchen (2019), Martins (2013, 2015, 2016), Mello (2007, 2009), Prestes (2012), Saviani (2013), Vigotski (2021b, 2021c), Vigotskii, (2017), Vygotsky (1931; 2004), dentre outros.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

As discussões aqui apresentadas têm por finalidade analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo por meio desse pressuposto teórico que se compreende e se defende que o homem é um ser histórico e social e é mediante as suas ações no mundo que ele se humanizará por meio das relações sociais que se estabelece com outros sujeitos.

Esta abordagem teórica surgiu por volta de 1920, na antiga União Soviética (URSS), sendo elaborada por uma psicologia com base concreta, embasada no método crítico-dialético, em que os estudos foram conduzidos pelo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus principais colaboradores: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Esses estudiosos e pesquisadores eram membros do grupo de estudos/pesquisa que se intitulava *Troika*. (Luria, 1992). (Grifo nosso). Segundo Prestes (2012), os estudos desenvolvidos por esses teóricos, se voltavam a pesquisar a condição social da gênese da consciência do ser humano, desvelando-se uma nova compreensão sobre a origem e estrutura das funções psíquicas.

Tendo por objetivo superar a crise da Psicologia de sua época, Vygotsky (2004) trilhou um caminho na busca de criar uma teoria psicológica, com base na concepção crítico-dialética, sendo a investigação metodológica ancorada sob

⁷ Elena Evguenievna Kravtsova. Neta de Lev Semionovitch Vigotski.

o estudo da história desta enquanto ciência, o que de fato fez com que este teórico evidenciasse a necessidade deste campo de conhecimento ser unificado e integrado. Segundo Vigotski (2021b), os teóricos das abordagens da psicologia de seu tempo, apresentavam uma visão equivocada envolvendo a psicologia histórica, identificando-a como meramente eventos passados, o que limitou a compreensão da relevância histórica do percurso da Psicologia, para o entendimento do contexto atual. Para o autor, estudar algo historicamente, significa investigá-lo e analisá-lo em constante movimento, sendo este o princípio do método dialético.

Vigotski argumenta que devido à existência de muitas correntes psicológicas, cada uma delas sustentava uma categoria específica com o seu objeto de estudo. O estudioso cita o exemplo da reflexologia⁸, da psicanálise⁹ e da psicologia tradicional de sua época. Vygotsky (1931) expõe especificamente que esta última, apresentava uma visão unilateral dos fatos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, distanciava-se do aspecto histórico do ser humano, tendo apenas um olhar biologizante, o que acarretou por muito tempo uma visão falha acerca do processo desenvolvimental humano. Para o autor, o conceito das FPS¹⁰ que se dirigia à psicologia infantil, permaneceu vago e não esclarecido. Vigotski analisou as dificuldades existentes de sua época, objetivando um melhor esclarecimento acerca do desenvolvimento humano. Para ele, as pesquisas dessas correntes tinham como foco, o psiquismo, o comportamento e o inconsciente.

Vigotski (2021b), considerou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em dois grupos de fenômenos, que à primeira vista podem parecer não estarem relacionados, porém,

[...] Representam dois ramos básicos, duas correntes do desenvolvimento das formas superiores de comportamento conectadas inseparavelmente, mas nunca fundidas. Esses são,

⁸ Define-se reflexologia como uma doutrina que considera e explica todos os fenômenos psíquicos como reflexos condicionados (Reflexologia, 2025).

⁹ Psicanálise: 1 Teoria da psique (alma ou espírito) elaborada por Sigmund Freud (1856-1939), neurologista austríaco, tendo como base suas experiências clínicas com pacientes histéricos. 2 Procedimento psicoterápico criado por Freud, utilizado em casos de neurose e psicose, que se fundamenta na exploração do inconsciente através da revivência de fatos passados que provocaram perturbações. Consiste basicamente em interpretar os conteúdos inconscientes de palavras, ações e elaborações da imaginação de uma pessoa, com base nas associações livres e na transparência emocional (Psicanálise, 2025).

¹⁰ Existem traduções como: funções mentais superiores, funções psicológicas superiores e funções psíquicas superiores, entretanto irá se utilizar nesta pesquisa, funções psíquicas superiores e/ou funções psicológicas superiores, exceto quando houver citação de forma direta, que apresente outra tradução como funções mentais superiores.

primeiro, os processos de domínio dos instrumentos externos no desenvolvimento cultural e no pensamento: a linguagem, a escrita, a aritmética, o desenho; segundo: os processos de desenvolvimento das funções mentais superiores especiais não delimitadas com nenhum grau de precisão e denominadas, na psicologia tradicional, de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos em seu conjunto formam também o que, condicionalmente, chamamos de processo de desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil (Vigotski, 2021b, p. 27).

Martins (2016) tendo como base os estudos de Vigotski, esclarece pontos fundamentais sobre as funções psíquicas elementares (FPE) e as funções psíquicas superiores (FPS). As funções psíquicas elementares referem-se às “[...] respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Dessas resultam os atos reflexos imediatos que, [...] não diferenciam [...] a conduta humana dos demais animais” (p.15). Contudo, as funções psíquicas superiores não derivam de mecanismos biológicos e hereditários, mas das transformações que ocorrem pela atividade do homem, mediante as relações engendradas no entorno físico e social, por meio do trabalho.

O homem produz bens materiais por intermédio da sua atividade vital, o trabalho, transformando o local em que se vive. Esta atividade criativa e produtiva, de acordo com Bernardes (2012), proporciona mudanças qualitativas no desenvolvimento do ser, como suas capacidades motoras, complexidade fonética e modificando os órgãos dos sentidos e da percepção do ser humano em órgãos sociais.

Desse modo, é mediante o processo de hominização que o homem consegue lidar com os primeiros instrumentos. Bernardes (2012), baseada nos estudos de Leontiev esclarece que o processo de hominização acontece quando o homem diante da sua necessidade de sobrevivência age para se manter vivo e permanecer no meio como parte da natureza orgânica. É interessante que essa luta do ser é que lhe distingue do mundo animal uma vez que o sujeito cria condições de vida por intermédio da mudança que realiza na natureza. Assim, o ser hominizado se humaniza, quando atua sobre a natureza e a transforma, de acordo com a sua intencionalidade. Nesse sentido, o ser humano pode criar por meio da materialidade, a realidade humana.

À medida que o homem, age, atua, sobre o mundo que faz parte, começa a estabelecer vínculos entre as necessidades e os objetos. Dessa forma a necessidade do sujeito não se restringe ao próprio objeto capaz de satisfazê-lo, é

preciso descobri-lo. Com tal descoberta, a necessidade vai adquirir a objetividade, e como esclarece Martins (2015, p. 63) “[...] O objeto que é representado por esse processo de descoberta adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, quer dizer, converte-se em motivo”. Reitera-se que as necessidades se produzem, possuindo predominantemente a natureza histórico-social.

Malanchen (2019) argumenta que a simples ação do ser humano acerca dos objetos e fenômenos criados, não são suficientes para o desenvolvimento, pois, seu contato com o mundo, com a realidade, acontece por meio das relações estabelecidas com outros homens, por intermédio da comunicação, da linguagem. Para tanto, de acordo com esta afirmação, torna-se pertinente discorrer acerca dessa função psíquica superior.

Vigotski (2021b) explica que o desenvolvimento da linguagem é a história da formação de uma das mais relevantes funções do desenvolvimento cultural, visando a acumulação da cultura humana, com a finalidade de proporcionar um significado essencial para o processo de formação do homem. Primeiramente, o estudioso esclarece que o seu fundamento é a resposta inata, que ele nomeou de reflexo incondicionado. Para exemplificar esta afirmação, o autor cita o reflexo de chorar, que ele analisa como uma resposta vocal da criança, que é possível observar desde o nascimento do bebê e representa uma base primária para que a linguagem do ser humano se desenvolva.

Entretanto, as respostas vocais não se limitam apenas aos reflexos incondicionados, pois, nas primeiras semanas de vida do bebê, ocorrem mudanças que são inerentes aos reflexos condicionados. Ressalta-se que, a princípio, as respostas vocais contêm um caráter generalizado, como declara Martins (2013) e não respondem a um estímulo específico. A autora expõe que as interações que se estabelecem na vida social da criança modificam essas reações constituindo as palavras. Contudo, estas são parte orgânica de variadas reações que se incluem em um vasto conjunto de respostas, de forma associada aos movimentos corporais. Gradativamente, a resposta vocal se diferencia do todo, conquistando seu próprio significado, porém, ainda relacionando-se às expressões corporais, principalmente em relação à mímica facial, ao franzir da testa e ao choro.

Nesse processo, se encontram os mecanismos fisiológicos, com reações instintivas que revelam os estados emocionais do organismo, que causam o

desequilíbrio da criança em relação ao meio. Como exemplo, Vigotski (2021b), cita uma situação, em que é visível a diferenciação entre o choro de uma criança que chora por estar com fome e o de uma criança que está saciada, o que implica mudança do estado do organismo o que conseqüentemente modifica as respostas emocionais, do mesmo modo que a resposta vocal. O estudioso afirma que a primeira função da resposta vocal é emocional e a segunda, surge quando esta se torna um reflexo condicionado, é a função do contato social, que é estabelecido com as pessoas próximas. Martins (2013) aponta que a linguagem surge primeiramente como processo interpessoal para, posteriormente, alojar-se como manifestação intrapsíquica.

É possível analisar que as relações sociais, o contato com outros pares, aparece como um ponto primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito, porém, por mais que existam avanços da linguagem, de acordo com Vigotski (2021b), as respostas vocais ainda não são a representação da linguagem de forma completa. Como explica Martins (2013), trata-se de uma etapa pré-lingüística, sendo que inicialmente, a linguagem e o pensamento se desenvolvem de formas independentes, assim como a linguagem se desenvolve independente do pensamento, este também se desenvolve independente da linguagem.

De acordo com a autora, o desenvolvimento da linguagem acontece em uma dependência externa entre palavra e objeto e não interna entre signo e significado. A transformação acontece quando a palavra, aos poucos, vai deixando de ser apenas extensão do objeto, ocasionando a conversão da imagem do objeto em signo. A autora destaca que esta etapa se denomina linguística-fonética, marcando o início da relação entre linguagem e pensamento, que se dá por volta dos dois anos de idade.

Se inicialmente essas funções não se relacionavam, como é possível observar, em um dado momento, elas se encontram, o que cabe esclarecer que as funções psíquicas superiores estão conectadas e fazem parte da constituição do ser humano em sua plenitude, porém precisam ser compreendidas conforme as suas características, o que contribuirá para a compreensão do complexo processo de formação do homem, visando a sua humanização. Martins (2013) sublinha que as conexões entre linguagem e pensamento se dão no decorrer do trajeto histórico de

formação da consciência do indivíduo. Enfatiza a inexistência de uma vinculação primária entre palavra e pensamento, da mesma maneira que não há formas para o desenvolvimento independente, análogo, dos processos mencionados.

Vigotski (2021b) evidencia a interdependência entre pensamento e linguagem e esclarece: “[...] Com aproximadamente 2 anos, a criança experimenta o florescimento de seu vocabulário, sua extensão ativa, após a qual há uma fase de questionamentos: “O que é isso? Como se chama isso?” (Vigotski, 2021b, p. 245). O autor assegura que, sem a palavra, não há conceito abstrato, pois ela é um signo mediador. Logo, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pelas relações que se situam no meio social e cultural.

Para Vigotski, é essencial a comunicação emocional entre adulto e criança, do contato dela com o meio em que faz parte, sendo participante do processo desenvolvimental, que proporcione paulatinamente a apropriação das produções humanas que se estabelecem no meio em que está inserida. Assim, o olhar atento do adulto pode ser um diferencial para o desenvolvimento integral dos pequenos, tanto no seio familiar quanto em espaços sociais. Neste contexto de discussão, destaca-se especialmente o ambiente escolar e a figura do professor, que deve acolher as crianças e atendê-las por meio de um ensino que as possibilite fazer parte do mundo que as circunda, para que assim tenham a oportunidade de se constituírem enquanto seres humanos.

É crucial considerar o processo de educação e a importância de propostas pedagógicas significativas para a aprendizagem dos pequenos, analisando que o aumento do repertório vocabular destes se torna imprescindível desde a tenra idade. Nesse contexto, a aquisição de novas palavras, o desenvolvimento da fala, são partes intrínsecas da apropriação da cultura humana.

Conforme Martins (2015), a determinação da consciência se dá mediante a linguagem, em que ambas estão unidas e firmadas por meio do trabalho. Portanto, a formação da consciência se dá por intermédio da relação entre o homem e a natureza, na qual, inicialmente, o processo de domínio dos significados e da efetivação da intencionalidade necessita da atividade externa, que envolve o uso de objetos materiais e da comunicação por meio da linguagem.

É válido destacar que a consciência diferencia os homens dos animais. Segundo Martins (2015), é esta que guiará o sujeito a uma finalidade, para a pré-ideação da atividade sendo a intencionalidade na práxis que permitirá ao homem “[...] a universalidade de sua produção [...]” (p. 41). O caminho trilhado pelo indivíduo ao encontro de sua universalização, de acordo com a autora, começa quando ele atua sobre a natureza produzindo assim meios para satisfação de necessidades vitais, criadas pelo processo histórico-social. Assim, desenvolve suas capacidades, em que se objetivarão nos produtos de sua ação, ocasionando a apropriação das objetivações na universalidade.

Para Martins (2015), o domínio da consciência sobre as ações, acontece por intermédio das relações entre significados e sentidos. Esclarece que os significados são o resultado das apropriações concretizadas pela humanidade, em meio a um sistema de objetivações elaborado no curso da história. Representam assim, a forma como os homens assimilam a experiência humana em sua generalidade.

A autora ressalta que as significações compreendidas como objetos de apropriações, convertem-se em dados do reflexo psíquico de um determinado indivíduo, passando a ter um lugar específico em sua vida, em suas relações com o mundo que o cerca, fazendo com que tenha um sentido particular. Todavia, as significações não saem de foco, permanecem com o seu caráter social, porém adquirem também um caráter particular, que é resultado das interações da realidade do sujeito e do mundo o qual faz parte.

Conforme Martins (2015), é possível compreender que o ato da realização no processo educativo por parte do professor, precisa ter sentido e significado, este profissional necessita se sentir parte integrante do contexto educacional e não uma peça a mais, um número apenas. Ter o subsídio de uma teoria pedagógica com base concreta, teórica-metodológica que contribua para um trabalho em prol da humanização, fará toda a diferença na formação do indivíduo e dos sujeitos que ele convive, no caso da Educação Escolar em relação à Educação Infantil pensar-se-á primeiramente nas crianças.

É possível analisar como a atuação do professor da Educação Infantil é basilar para o processo de ensino e de aprendizagem dos pequenos, assim como para o desenvolvimento do processo psíquico e isto, pode se concretizar por meio de

um trabalho pedagógico, organizado, planejado com objetividade, que pense na criança como um ser em constante transformação.

A ideia acima fortalece o entendimento de que não basta apenas oferecer aos pequenos objetos e brinquedos, sejam eles estruturados ou não, em razão de que é preciso mediar este processo e para além de observá-los, estar com eles, se comunicar, ouvi-los, mostrar para as crianças desde a tenra idade as especificidades do que se apresenta a elas, com variadas estratégias, a depender do período desenvolvimental em que elas se encontram, o que demanda por parte do professor muito estudo, pesquisa e intencionalidade pedagógica. É neste ponto que nesta pesquisa, defende-se a necessidade de uma teoria que subsidie o trabalho docente, que esclareça e oriente acerca do desenvolvimento infantil, o que torna evidente a relevância da Teoria Histórico-Cultural, de acordo com os argumentos apresentados.

3.1.1 Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente

As discussões aqui apresentadas, dizem a respeito a um dos conceitos vigotskianos mais conhecidos no meio educacional, a ZDP¹¹, que pode orientar o trabalho pedagógico do professor, em especial o da Educação Infantil. Portanto, ter conhecimento sobre ele, significa interpretar o percurso que a criança poderá trilhar durante seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Dentro dessa ótica de discussão, o entendimento acerca da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) ou Iminente (ZDI), se torna primordial, em vista de que, por um longo período, devido a traduções anteriores equivocadas em relação aos escritos originais, era conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal. A menção dessas duas traduções do conceito de Vigotski (ZDP e ZDI), se dá ao fato delas serem as mais empregadas em textos acadêmicos na atualidade, todavia, nesta pesquisa, optou-se pelo uso do termo Zona de Desenvolvimento Iminente, com exceção de citações diretas.

Como já dito nesta pesquisa, Vigotski defende em seus estudos que os processos psicológicos do desenvolvimento humano, ocorrem de acordo com o

¹¹ Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente.

contexto histórico, social e cultural. Segundo Vigotskii (2017), todas as funções psicológicas superiores surgem duas vezes no percurso desenvolvimental da criança. Primeiramente por intermédio de atividades coletivas, sociais, sendo estas funções intersíquicas e depois, nas atividades individuais, internas no pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas.

Assim sendo, as relações sociais que se dão na vida do ser humano, a interação que se estabelece com o meio social em que ele está inserido, são essenciais e contribuem para o seu processo de formação psíquica. Nas instituições escolares, Vigotski esclarece que sendo o professor o adulto principal que irá apresentar para a criança os conhecimentos científicos que fazem parte da cultura humana, é ele também o mediador entre a criança e o legado histórico, social e cultural do percurso da humanidade.

Para melhor compreensão desse conceito, na sequência, serão exploradas algumas definições envolvendo a Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme as contribuições de alguns autores. Segundo Duarte (2001), existem alternâncias na tradução ao se pesquisar sobre a ZDP. Quando se trata do nível de desenvolvimento atual, o autor salienta que ele aparece em determinadas traduções como nível de desenvolvimento real, já em outras como nível de desenvolvimento efetivo. Ainda, o conceito de zona de desenvolvimento próximo, pode ser encontrado como zona de desenvolvimento proximal, assim como, área de desenvolvimento potencial, o que para Duarte (2001), não acarreta um problema.

Chaiklin (2011) assegura que o conceito de zona de desenvolvimento próximo é o mais elaborado e apropriado, do que na forma que tem sido frequentemente interpretado. O autor cita que o leitor da língua inglesa, assim como os pesquisadores da área da educação, deu ênfase ao conceito de ZDP, após seu surgimento no livro *A Formação Social da Mente*, publicado em 1978.

Prestes (2012) defende a tradução do conceito supracitado como zona de desenvolvimento iminente e não zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato, analisando que, estes últimos podem ser encontrados em determinadas traduções das obras de Vigotski no Brasil. Complementa-se que estes podem ser encontrados ainda em artigos científicos, principalmente na área da educação e da Psicologia. De acordo com Prestes (2012), quando se utiliza os termos potencial ou imediato, não está se atentando ao fato da relevância da instrução como

uma atividade que pode vir a possibilitar o desenvolvimento, a autora esclarece que Vigotski não garante que a instrução o propicia, porém, ao ser desempenhada em uma ação colaborativa, com outros pares, cria caminhos para o processo desenvolvimental.

Outra observância acerca da ZDI, é o que Duarte (2001) apresenta quando se refere ao problema das traduções, à intérpretes que compreendem a existência de três conceitos ao invés de dois na teoria de Vigotski. Nesse contexto de discussão, Duarte (2001, p. 100) afirma que “[...] Não há lugar para um terceiro conceito”. O autor supõe que a origem dessa interpretação pode ter surgido conforme um parágrafo do texto *Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento* que se encontra no livro *A Formação Social da Mente*. Duarte (2001) ressalta que por se tratar de um conceito central da teoria vigotskiana, deve-se dar a devida acuidade a essa questão.

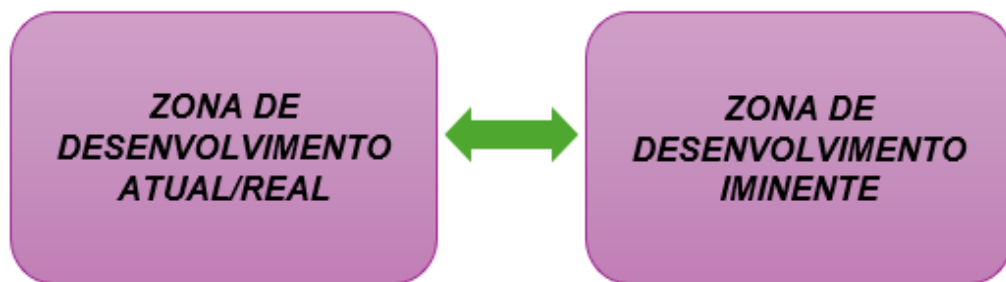
Acredita-se que quanto mais as traduções forem fiéis ao pensamento do autor, maiores serão as chances de compreensão do leitor. Neste trabalho corrobora-se com este pensamento, compreendendo que Vigotski (2021c), pronuncia a existência de dois níveis de desenvolvimento, o que se faz imprescindível nesse estudo a sua explicação. O autor enfatiza que sem esse conhecimento não será possível encontrar a relação correta entre o desenvolvimento infantil e as possibilidades de ensino. Vigotski (2021c) denomina o primeiro nível como desenvolvimento atual da criança, que diz respeito ao nível de desenvolvimento das funções psicológicas que se alcançou como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento finalizados. Prestes (2012) expõe que Vigotski faz uso tanto do termo desenvolvimento atual, quanto desenvolvimento real, ao se referir ao nível de desenvolvimento efetivo da criança.

O segundo nível, Vigotski (2021c) nomeou de zona de desenvolvimento iminente, que é o que a criança é capaz de realizar com a ajuda do adulto. O estudioso expõe que com o auxílio da ZDI, pode-se considerar não somente o processo de desenvolvimento finalizado até o momento, seus ciclos findados e os processos de amadurecimento ¹² que já foram cursados, mas também os processos

¹² Nesta investigação, não utilizamos a palavra “amadurecimento” no sentido estritamente biologizante, esperando que o indivíduo amadureça. Defende-se ao contrário disso, a necessidade de criar condições para que a maturação se efetive, colocando a Educação Escolar na centralidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

que estão atualmente se formando, que ainda estão em processo de desenvolvimento. A figura 1, é uma representação ilustrativa desses níveis, sendo ela elaborada com base nos contributos vigotskianos.

Figura 1 – Conceito de Zona de Desenvolvimento Atual/Real e Zona de Desenvolvimento Iminente. Elaboração de L.S. Vigotski



Fonte: A própria autora.

Vigotski (2021c) realça que o que a criança realiza hoje com o auxílio dos adultos, amanhã terá a capacidade de realizar de forma independente. Expõe que a ZDI poderá contribuir para determinar o amanhã da criança, ou seja, o estado mutável do seu desenvolvimento, que evidencia não somente o que foi alcançado, mas também o que está amadurecendo. E o que define a zona de desenvolvimento iminente? Para Vigotski (2021c, p. 258), o que a define é “[...] A diferença entre o nível de resolução de problemas acessíveis com a orientação de adultos e o nível de solução de problemas acessíveis numa situação independente [...]”.

Chaiklin (2011) afirma que Vigotski diferencia o ensino proposto ao desenvolvimento integral da criança daquele voltado ao aperfeiçoamento de habilidades técnicas. A zona de desenvolvimento próximo¹³ não está relacionada ao desenvolvimento de habilidades de determinada tarefa, mas deve estar conexas ao desenvolvimento. Esse conceito se volta para a formação integral do indivíduo, por meio da ação compartilhada entre adultos e crianças, fazendo com que os envolvidos no processo educativo se superem, ou seja, ampliem cada vez mais suas aprendizagens, culminando na qualificação das funções psicológicas superiores e não com foco em habilidades específicas, de forma isolada e fragmentada, em vista de

¹³ O autor mencionado utiliza esta nomenclatura ao se referir a ZDP.

que, a defesa da Teoria Histórico-Cultural está focada na formação humana, e na emancipação em sua totalidade.

A ZDI conforme Kravtsov e Kratsova (2021) é como se fosse um “cartão de visita” da Teoria Histórico-Cultural, atraindo a atenção de muitos cientistas e práticos. Contudo, salientam que a colocação desse conceito, na ciência e prática contemporânea, demonstra que ainda sim, o conteúdo psicológico de tal conceito não foi suficientemente discutido. Por isso, ao discuti-lo nesta pesquisa, o objetivo é buscar clarificá-lo, para assim se ter um melhor entendimento acerca dele e dessa forma poder contribuir para com o processo formativo do professor, que é contínuo, bem como, trazer subsídios para se pensar de forma crítica sobre a atuação docente.

Se torna indispensável analisar a relevância da ZDI como um aspecto que pode contribuir para o trabalho pedagógico dos professores, levando-os a conhecerem e acompanharem o processo de formação social dos pequenos, que vise identificar o que eles conseguem realizar sem a orientação de um parceiro mais experiente (ZDA) e o que conseguem fazer sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros pares mais experientes.

Vigotski não se refere a qualquer ajuda, cooperação do par mais experiente, “[...] não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança [...]” (Chaiklin, 2011, p. 662). Eis aqui, um ponto a ser repensado, principalmente por parte do professor, que é o adulto principal no processo de ensino e de aprendizagem, que mediará esse processo desenvolvimental.

Esse conceito basilar da escola de Vigotski, elucida o quanto é importante o professor planejar e organizar propostas pedagógicas, respeitando as especificidades das crianças, desde a sua tenra idade, com um olhar voltado para a formação dessas, em prol da humanização. Conforme asseveram Kravtsov e Kratsova (2021, p. 25), Vigotski “[...] Orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado [...]”. Nessa direção, o processo de aprendizagem se dá de diversas maneiras e uma criança que apresenta dificuldades na realização de determinadas propostas, pode não apresentar em outras. Compete ao professor observar, refletir de

forma crítica e analisar as dificuldades e aprendizagens de cada criança, para então aferir a estratégia pedagógica mais adequada para o contexto educacional vivenciado.

A seguir, discutir-se-á a respeito da categoria mediação, assim como, sobre os mediadores culturais, envolvendo a criança que se encontra na primeira etapa da Educação Básica, o que torna pertinente trazer à luz o entendimento da importância de atividades que sejam planejadas, tendo por objetivo a formação da criança da Educação Infantil de forma plena.

3.1.2 A Categoria da Mediação e os Mediadores Culturais: elementos essenciais na constituição da criança da Educação Infantil

Conhecer acerca da categoria mediação à luz da Teoria Histórico-Cultural torna-se relevante para esta pesquisa, uma vez que o entendimento sobre este aspecto pode abranger uma análise a respeito do contexto educacional na contemporaneidade, o que eminentemente torna-se pertinente para se pensar sobre o processo de constituição da criança que se encontra na Educação Infantil. Os autores eleitos para tratar de tal discussão são: Bernardes (2012), Martins (2015), Mello (2009), Saito e Barros (2019), Vigotski (2021b) e Vygotsky (1931).

O conceito de mediação torna-se indispensável para elucidar, de acordo com os contributos de Vigotski, a aquisição das formas superiores do desenvolvimento humano. Para esse estudioso, o contato do ser humano com o mundo é mediado por elementos intermediários de naturezas distintas e que dizem respeito ao uso de instrumentos e signos.

O aspecto do desenvolvimento do homem ao longo da história, conforme Bernardes (2012), é fundamental para a compreensão das mudanças físicas e psíquicas dos indivíduos, considerando que tais transformações são possíveis por meio da atividade humana, na produção de instrumentos e na apropriação e utilização de signos elaborados socialmente, visando à comunicação de significados entre os integrantes de um grupo social.

Bernardes (2012) afirma em seus estudos que as ações humanas, direcionadas a uma finalidade específica, possuem um caráter mediador. Isso se deve ao fato de que são utilizados instrumentos desenvolvidos pelos homens, os quais têm como objetivo atuar como mediadores na interação do indivíduo com o mundo ao seu

redor. Compreende-se que o processo de mediação dos instrumentos se define como uma ponte intermediária entre o sujeito e o objeto e o significado social deles, mediante as relações humanas, a qual ocorre por intermédio dos signos.

Apesar da relação existente entre instrumentos e signos, esses conceitos não podem ser confundidos. Como aponta Vigotski (2021b), denominam-se estímulos-instrumentos artificiais aqueles incorporados pelo ser humano na conjuntura psicológica, quando possuem a função de signos de autoestimulação. De acordo com o teórico, todos os estímulos artificiais que foram criados pelo homem, envolvendo o comportamento humano, representam um signo.

O autor analisa a necessidade de se ter um olhar atento para as principais diferenças na relação entre instrumentos e signos. Vigotski (2021b, p.117) assevera: “[...] Levamos em consideração a função estímulo-instrumento representada pelo signo em relação às operações psicológicas, que ele é um instrumento da atividade humana”. Bernardes (2012) destaca que o uso de instrumentos tem como objetivo orientar a influência do homem sobre o objeto de sua atividade. Por outro lado, a utilização de signos configura-se como um elemento acessório na resolução de problemas psicológicos.

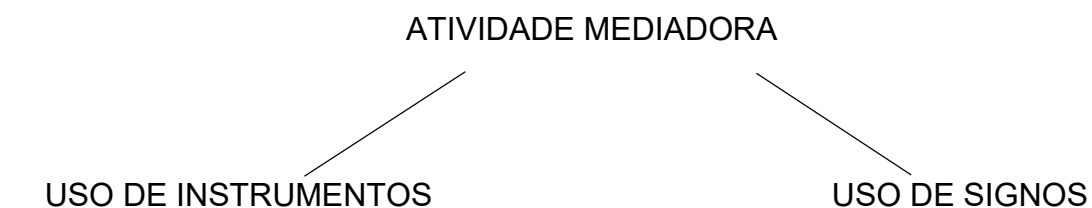
A invenção e uso de signos como instrumentos auxiliares para resolver um problema psicológico desafiador para o homem (lembrar, comparar coisas, comunicar, selecionar etc.) são, de *um ponto de vista psicológico, sob determinado aspecto*, análogos à invenção e ao uso das ferramentas. Um aspecto essencial dos dois conceitos que estão sendo comparados é considerar o papel dos instrumentos no comportamento como análogo ao papel das ferramentas do trabalho, isto é, a função instrumental do signo (Vigotski, 2021c, p. 117, grifo do autor).

Vygotsky (1931) disserta que pesquisadores de sua época evidenciavam estudos referentes ao uso de instrumentos, relacionando-os ao desenvolvimento da criança de até 12 meses. Segundo o estudioso, o que há de novidade na psicologia da criança, em um viés histórico-cultural, reside na identificação dos momentos decisivos no curso do desenvolvimento humano. Isso se deve ao fato de que o ser humano, diferente dos animais, tem a capacidade de compreender os seus limites de atividade indefinidamente por meio do uso de instrumentos.

O homem, em seu percurso histórico, age sobre a natureza, munindo-se de instrumentos, que irão provocar mudanças em sua constituição interna, em seu psiquismo. Trata-se de uma ação dialética, que é essencial para compreender a relação entre a atividade interna e a atividade externa do sujeito. Para Bernardes (2012), o elo existente entre as atividades internas e externas, que envolvem o uso dos instrumentos e signos, está estritamente conectada ao desenvolvimento humano na filogênese, que é o processo de evolução biológica das espécies e na ontogênese, que diz respeito ao desenvolvimento histórico, social e cultural do indivíduo. Vigotski (2021b) enfatiza que ambos os processos possuem linhas distintas que regem o comportamento do homem, entretanto, estão entrelaçadas em um movimento dialético. O estudioso afirma que tal entendimento propicia a análise sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e a importância de estudá-las por meio do viés histórico.

Vigotski (2021b) realça que a base da analogia entre instrumento e signo reside na função de mediação que ambos exercem. O teórico, na tentativa de esclarecer a relação existente entre eles, elaborou um diagrama. “[...] De um ponto de vista lógico, ambos podem ser considerados conceitos coordenados que estão incluídos em um conceito mais geral de atividade mediadora (Vigotski, 2021a, p. 120).

Figura 2 – Representação do diagrama elaborado por L. S. Vigotski



Fonte: (Vigotski, 2021b, p. 120).

Sobre a representação explicativa elaborada por Vigotski (2021b, p.121), o autor reforça: “Devemos enfatizar também que nosso diagrama pretende apresentar a relação lógica entre os conceitos, mas não as relações genéticas ou funcionais (em geral, verdadeiras) entre os fenômenos [...]”. Ressalta que os estudos visam analisar a relação entre os conceitos abordados, e não a sua origem verdadeira. Aprofundar os conhecimentos sobre o uso de instrumentos e signos, que são parte da atividade mediadora, é basilar para ampliar a compreensão da sua importância no

campo educacional. Isso é sobretudo relevante ao estabelecer relações com o psiquismo humano e o desenvolvimento infantil.

Vigotski (2021b) assevera que o instrumento tem a função de guiar a ação do homem em direção ao objeto da atividade, sendo ele dirigido externamente, o que acarreta um resultado que culmine na transformação no objeto. O signo por sua vez, não modifica o objeto da operação psicológica, ele é o mecanismo de ação psicológica que atua sobre o comportamento do próprio ser humano, ou de outro, é um meio de atividade interna junto ao objeto que controla a própria pessoa, ou seja, ele é coordenado internamente. O autor sublinha que a diferenciação entre ambas as atividades é extrema. Bernardes (2012) embasando-se nos estudos de Vigotski discorre que a atividade psicológica mediada por meio dos instrumentos e signos, fundamenta o surgimento e desenvolvimento e da constituição das funções psíquicas superiores. Assim, tal atividade é considerada basilar para o processo de apropriação da realidade objetiva, sendo o elo de estruturação da consciência.

A autora acrescenta que a atividade cognitiva do sujeito não está condicionada ao uso de signos e instrumentos, podendo se associar a diferentes atividades mediadas na constituição do psiquismo humano. Para Vigotski (2021b) a utilização dos signos deve ser considerada como uma atividade mediadora, pois seu fundamento é que o homem atue sobre o comportamento por meio deles, melhor dizendo, de estímulos, deixando-os operar conforme a sua natureza psicológica.

Martins (2015) discorre que é por meio do processo de interiorização que os signos se converterão em instrumentos primordiais da atividade intelectual. Contudo, os signos só se estruturam por meio das relações sociais, na cultura, sendo assim os meios das atividades internas, indo ao encontro do controle do próprio indivíduo.

Bernardes (2012) traz contribuições, salientando que a mediação, para Vigotski, é a categoria principal para compreender o desenvolvimento humano e que, de maneira geral, ela ocorre de acordo com as atividades tipicamente humanas.

Nas instituições escolares, uma atividade se torna basilar ao se considerar a figura do professor: o trabalho. Por meio dele, é possível atuar no ambiente escolar, e é nesse contexto que a categoria da mediação ganha destaque, pois se insere no trabalho pedagógico do professor. Assim, pode-se criar caminhos para o desenvolvimento do processo psíquico da criança de forma mais elaborada.

Compreende-se a importância de que o professor reconheça a relevância dos instrumentos e signos, assim como da função mediadora que eles exercem na elaboração do psiquismo humano.

De acordo com Mello (2009), nas instituições escolares, o processo de apropriação da cultura, da formação e do desenvolvimento, que são produzidas em uma concepção histórico-social, é mediado direta ou indiretamente pelas ações do professor. Apesar da cultura não se estabelecer somente no ambiente escolar, a autora expõe que a escola tem a função primordial de realizar uma mediação intencional direcionada para o ensino e aprendizagem. Como esclarece Mello (2009), o caminho da humanização se dá por meio da educação e da mediação que ocorre no contato estabelecido com os pares mais experientes. Esse processo envolve a internalização das produções culturais em forma de conteúdos e o processo de formação das funções psíquicas superiores; em outras palavras, acontece por via da aprendizagem do sujeito que aprende na concretude.

Cabe refletir de forma crítica sobre as implicações da mediação para a prática pedagógica do professor, realçando a importância do papel mediador desse profissional da educação, estando entre e com a criança no processo de aprendizagens significativas, de assimilação de conhecimentos científicos e sistematizados. Leontiev (1978a) evidencia em seus estudos a relevância do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento do psiquismo, o que visa, dessa forma, à continuidade do progresso histórico.

Neste contexto, é essencial analisar os elementos fundamentais que permitem refletir sobre as práticas pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil. É importante considerar as interações entre aprendizagem e desenvolvimento infantil, além de reconhecer o ensino como uma atividade central na atuação do professor, que deve adotar uma perspectiva crítica e dialética, visando à humanização integral das crianças. Para isso, é necessário que esse profissional compreenda a importância da mediação em sua prática docente. Após planejar intencionalmente, levando em conta as particularidades do grupo de crianças atendidas, o professor deve implementar as práticas educativas propostas, atuando como mediador nesse processo.

Saito e Barros (2019) chamam a atenção ao fato de que o professor necessita possibilitar diferentes mediações nas ações pedagógicas realizadas com as

crianças, criando condições para a apropriação do conhecimento, que se dá por meio do ensino sistematizado. As autoras explicam ainda que “[...] A mediação propõe a experiência de uma atividade intersíquica que posteriormente será internalizada pelo sujeito e se tornará uma atividade intrapsíquica [...]” (p. 118). Reiteram que é por interferência da mediação que os indivíduos aprendem e se desenvolvem.

Para Saito e Barros (2019), essa discussão esclarece que os conceitos científicos validam a mediação do professor, uma vez que as crianças ainda não se apropriaram desses conceitos. Nesse contexto, concorda-se com as autoras, pois o professor, sendo o adulto mais experiente na Educação Escolar, possui um repertório cultural mais amplo em comparação à criança, devido às suas vivências. Desse modo, a criança que está iniciando o processo de apropriação da cultura humana, necessita de auxílio durante este processo de descobertas e aprendizagens que fazem parte do mundo dos homens.

A mediação, nesse contexto de discussão, não se restringe apenas ao papel do professor e da escola, no processo de ensino e de aprendizagem por meio da ajuda de um par mais experiente; ela vai além, estendendo-se na totalidade da formação do ser. Na Teoria Histórico-Cultural, a mediação pode se estabelecer em todo o processo de formação do ser humano, na história, na cultura, no meio social, nas relações que se travam entre as pessoas, na intermediação dos instrumentos e signos, na constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, culminando-se assim, na humanização dos indivíduos.

Segundo Mello (2009), é por intermédio da cultura mediada de forma social, que se relaciona às experiências de vida do indivíduo, contribuindo assim para o seu processo cognitivo e emocional, o que envolve a maneira como ele age, interpreta e se relaciona, determinando a influência das apropriações culturais em seu psiquismo. Mais uma vez, a importância das relações sociais para o desenvolvimento psíquico do indivíduo se sobressai.

As discussões a seguir, sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural irão traçar aproximações teórico-metodológicas com a Pedagogia Histórico-Crítica, pontuando especificamente os aportes de ambas para a atuação docente.

3.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

Tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentam-se no método crítico-dialético, no qual, como afirma Martins (2016), o homem se apresenta como um ser social que se desenvolve por meio de sua atividade na natureza, agindo sobre ela. Além disso, a autora destaca que, para que o homem se humanize, é necessário que ele se aproprie das particularidades humanas e dos comportamentos culturalmente criados pelo ser humano. Isso requer a apropriação desse legado por meio da prática histórico-social.

Como apontam Haddad e Pereira (2014), ambas as teorias mencionadas partem do princípio de que a educação é um processo de formação humana, no qual o ato educativo é primordial para a promoção da emancipação do indivíduo. Este, por sua vez, é um ser real, sujeito histórico que se constitui na síntese das relações sociais. Haddad e Pereira (2014) enfatizam que é por meio do trabalho que os homens efetivam seus objetivos, agindo na materialidade.

Ao encontro desse pensamento, abrangendo a questão da atuação do professor da Educação Infantil, cabe trazer à luz o que vem a ser o objetivo da educação, que segundo Saviani (2013), corresponde a identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos homens, observando a relevância de buscar as formas mais adequadas para alcançá-lo.

Mello (2007) cita que, na Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem passa a ser motor do desenvolvimento, sendo ela de suma importância para criar possibilidades para uma aprendizagem significativa. Nessa direção, compreende-se que se inteirar das condições apropriadas para um processo de ensino e de aprendizagem adequado se faz importante, e mais do que isto, ter esta consciência, poderá contribuir ricamente para o planejamento e organização intencional das condições materiais de vida e da educação, objetivando na apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança que se encontra na etapa da Educação Infantil.

Marsiglia e Martins (2013) evidenciam que o professor precisa preparar-se para atuar na prática social. Conforme as estudiosas, a formação por vezes, não se embasa em uma solidez entre a teoria e a prática e, as práticas esvaziadas ficam em evidência, quando o objetivo maior é a ocupação profissional

que se volta apenas a atender às demandas do mercado. Haddad e Pereira (2014) expõem que compete à Educação Escolar a transformação do saber sistematizado produzido pelos homens em escolar, a ser ensinado nas instituições de ensino.

A análise indica que, na contemporaneidade, ainda existem desafios a serem superados em relação ao trabalho pedagógico do professor. Nesse contexto, compreende-se que para enfrentar tais dificuldades, é necessário que a atuação desse profissional da educação se embase na teoria e na prática, pensando-se na *práxis* docente, que é voltada para a formação integral do sujeito e em prol da emancipação humana.

Mello (2007) sublinha que, na perspectiva histórico-cultural, se torna relevante analisar, como as crianças aprendem, como se dá o processo de humanização dos pequenos e quais responsabilidades os adultos/professores têm com as crianças no contexto educacional e na apropriação do conhecimento. A autora esclarece que, na Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende desde que nasce, sendo capaz de interagir com o mundo que a cerca. Assim, considera-se que a aprendizagem é fonte do desenvolvimento.

Diante da afirmação acima, considera-se que, para que isso aconteça de fato, a criança precisa conviver em um ambiente que contenha uma diversidade de vivências, propiciando assim seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, ela deve ser capaz de explorar os espaços e os objetos que fazem parte da cultura humana, a fim de aprender e se desenvolver. Há de se considerar que é possível buscar caminhos para enfrentar os entraves que surgem no campo educacional, em específico na Educação Infantil, em meio aos desafios e possibilidades.

Marsiglia e Martins (2013) salientam que a Educação Escolar é o *lócus* da formação humana, filosófica-teórica-metodológica, que se objetiva para o exercício do trabalho do professor. Complementam que é imprescindível romper com práticas que se voltam para a imediatividade, restritas ao cotidiano, que não consideram as múltiplas determinações da própria prática, negando o conhecimento como necessidade do ser humano, para a compreensão da realidade. Como consequência, o professor é transformado em um mero facilitador do processo de ensino e de aprendizagem e ainda, como enfatizam as autoras, como uma figura decorativa, o que modifica drasticamente o seu papel.

Com a precarização e o empobrecimento das práticas educativas em relação às crianças, ocorre desta maneira uma desvalorização do trabalho do professor e, como consequência, se impera a predominância do espontaneísmo na Educação Infantil. Tais práticas, por vezes, fragilizam a percepção sobre as capacidades das crianças em realizar atividades que propiciem seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, o profissional da educação, habilitado para ensiná-las, muitas vezes é considerado um mero observador do processo educativo.

No entanto, a defesa aqui empregada, é a de que o professor é um profissional, cuja sua função tem como objetivo principal, o ensino dos conteúdos escolares. Tanto a Teoria Histórico-Cultural, quanto a Pedagogia Histórico-Crítica, defendem a realização de propostas pedagógicas que envolvam um ensino pautado por conhecimentos científicos, respeitando-se assim as características e especificidades das crianças desde a tenra idade e que privilegie um ensinar desenvolvente.

Frente a essa realidade e tendo como base as teorias mencionadas, faz-se necessário um enfrentamento, que possibilite a compreensão do papel da escola, assim como do professor, e a relevância de um ensino que objetive o máximo desenvolvimento do ser humano. Corroborar-se com Marsiglia e Martins (2013), ao elucidarem que não é possível pensar de forma crítica sobre a prática, sem uma fundamentação teórica que propicie este entendimento.

Assim, é notório o papel do professor e sua importância para a aprendizagem das crianças, ampliando seu conhecimento de mundo. Marsiglia e Martins (2013), chamam atenção ao fato de que não é qualquer apropriação que irá promover o desenvolvimento, sendo necessária a seleção de conteúdos que forneçam subsídios para uma adequada organização do ensino, que contribua de forma significativa para a requalificação do psiquismo das crianças. Martins (2016) complementa que selecionar e organizar os conteúdos, são fatores primários para a Teoria Histórico-Cultural, assim como, para a Pedagogia Histórico-Crítica e que existe a necessidade de ir para além desses fatores, identificando sob quais condições ocorre a aprendizagem, tendo como foco primordial, o desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo Duarte (2016), o ensino de Artes, Ciências e Filosofia na Educação Escolar, tem por objetivo a transformação da visão de mundo dos sujeitos,

indo ao encontro de uma concepção materialista, histórico e dialética, em que a prática social é o contexto em que ocorre a produção das ideias. Neste ponto, o ser humano é capaz de fazer escolhas mediante a realidade existente, pois o movimento histórico é gerado por contradições, tratando-se de um movimento dialético, exigindo dessa maneira, pensar dialeticamente acerca da realidade.

Para que isso possa acontecer no contexto vivenciado por cada indivíduo, no ambiente escolar, os professores precisam proporcionar às crianças a assimilação do conhecimento, por intermédio de práticas educativas em que elas possam interagir, manipular objetos, ouvir, dialogar, opinar, decidir, escolher, dentre outras ações que possam levá-las a participarem do meio histórico, social e cultural em que fazem parte, sendo seres atuantes no ambiente em que se encontram.

Duarte (2016) enfatiza que para que ocorra a apropriação das produções culturais da humanidade (material e imaterial), se torna indispensável a mediação do trabalho educativo, processo pautado na intencionalidade do ato de ensinar. Segundo o autor, o ensino para a Pedagogia Histórico-Crítica, não é mecanizado, mas, é uma união de variadas formas de atividade humana, sendo o conhecimento de mundo sintetizado nos conteúdos escolares, na forma organizativa das condições inerentes ao trabalho educativo e envolve a atividade principal do professor, que é o ensino e a atividade de estudo dos sujeitos. No que tange a tal esclarecimento, é possível analisar que todas essas atividades, estão emaranhadas, distanciando-se de uma visão fragmentada de Educação Escolar, pois ocorrem sempre em constante movimento, dentro de uma ótica dialética.

É mais do que evidente a afirmação de que a figura do professor é indispensável para o trabalho educativo, desde a primeira etapa da Educação Básica até o Ensino Superior, sendo o seu papel basilar para toda a organização do processo de ensino, tendo como propósito o desenvolvimento humano em sua integralidade. Contudo, se existe a defesa de um processo desenvolvimental, que considera os condicionantes históricos e sociais, deve-se levar em consideração as interações sociais que ocorrem. Neste contexto é relevante pensar em um dos conceitos vigotskianos já apresentado nesta pesquisa, o da ZDP/ZDI. Se a criança irá se desenvolver de forma efetiva por meio da colaboração de outros pares, sendo que no ambiente escolar, a figura principal é a do professor, torna-se pertinente se atentar quanto ao domínio dos conteúdos a serem ensinados por ele.

É inegável que existem dificuldades pelo caminho, como já mencionado anteriormente, porém, a luta por uma educação emancipadora deve continuar, com estudo e pesquisa, em busca das formas mais adequadas para a promoção de um trabalho pedagógico, que culmine em uma práxis humanizadora, tornando possível a apropriação dos conhecimentos científicos e o aumento do repertório cultural das crianças.

A defesa desta pesquisa, ancora-se nos contributos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ao reiterar que quando se refere ao ensino na Educação Infantil, não se trata de práticas espontaneístas esvaziadas de intencionalidade pedagógica, ou indo ao extremo, práticas que antecipam os conteúdos escolares, que não respeitam as especificidades das crianças, e que não consideram os períodos de desenvolvimento em que elas se encontram, e ainda seus direitos de conviver, se socializar, brincar, explorar, vivenciar, aprender. Esta investigação se pauta em um ensino que propicie uma aprendizagem desenvolvente, que respeite as crianças na integralidade e rume para uma educação que humanize.

4 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LEONTIEV E ELKONIN

A presente seção examinará a gênese e estrutura geral da brincadeira¹⁴, bem como a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais¹⁵, de acordo com os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Nesse contexto, é pertinente discorrer sobre a Legislação Educacional Brasileira, apontando determinados marcos históricos considerados imprescindíveis para este estudo, além de traçar discussões sobre a brincadeira, analisando os princípios psicológicos dessa atividade e como esses podem impactar no desenvolvimento da criança. As discussões irão envolver a periodização do desenvolvimento infantil, analisando as atividades dominantes de cada período desenvolvimental em que a criança se encontra: a comunicação emocional direta, a objetal manipulatória e a brincadeira de papéis sociais.

Em relação à brincadeira, como assegura Leontiev (2017), a tarefa primordial não se resume apenas a explicá-la a partir dos processos psíquicos já formados na criança, mas vai além, buscando compreender, por meio do surgimento e do desenvolvimento dessa atividade, as funções psicológicas que emergem e se formam durante o período em que ela é predominante. Nesse sentido, Mello (2007) alerta para a importância de considerar a dialética do psiquismo infantil no processo de formação de novas estruturas psíquicas, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento dessas estruturas não estão prontas e necessitam da mediação por meio do ensino.

Os autores selecionados para a elaboração da seção: *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*, foram: Arce (2006, 2013), Arce e Baldan (2013), Arce e Simão (2006), Chaves e Franco (2016); Cheroglu e Magalhães (2016), Elkonin (2009, 2017), Evangelista (2012), Kuhlmann Jr (2000), Lazaretti (2011, 2016), Leontiev (1978a; 2017), Linaza (2009), Marcílio (1997), Mello (2007), Mukhina (1995), Oliveira (2007), Paschoal e Machado (2009), Pasqualini (2011), Pasqualini e Eidt (2016), Pasqualini e Martins

¹⁴ Reitera-se que a concepção que temos por “brincadeira” nesta pesquisa é a de uma atividade que faz parte de todos os períodos de desenvolvimento da criança que se encontra na Educação Infantil.

¹⁵ A nomenclatura “brincadeira de papéis sociais”, se refere ao “jogo de papéis” ou “jogo protagonizado” de Elkonin, que diz respeito à atividade-guia da criança em idade pré-escolar.

(2020), Saviani (2014), e Shiroma, Campos e Garcia (2005) Vigotski (1996, 2008, 2021a, 2021b), Vygotskii (2018), além de subsídios de documentos da Legislação Educacional Brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros.

Considera-se basilar esse delineamento da pesquisa para a compreensão das premissas relacionadas ao brincar, à brincadeira e à atividade-guia do período pré-escolar, que é a brincadeira de papéis sociais. Isso se alinha aos contributos da Teoria Histórico-Cultural e à necessidade de uma análise crítica e dialética de determinados documentos oficiais que tratam da Educação Infantil no Brasil.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: UM PERCURSO LEGAL E FORMATIVO

Para se pensar a Educação Infantil no presente, se faz necessário conhecer, analisar o passado, o que torna pertinente apresentar determinados acontecimentos históricos relacionados à questão educacional no Brasil, antes mesmo de essa etapa se tornar parte do sistema educacional. Como aponta Saviani (2014), existem legados fundamentais, ao se tratar da escola pública brasileira, sendo estes imprescindíveis para a história da educação do país. Dessa forma, considera-se relevante trazê-los para a discussão.

Longe de se traçar uma linha de investigação sobre toda a história da educação brasileira, tendo em vista que não é objeto de estudo da presente pesquisa, torna-se importante mencionar que determinados acontecimentos históricos são considerados basilares para a efetivação da educação pública brasileira, assim como para a etapa da Educação Infantil.

Saviani (2014) aponta que apenas com o advento da República, ainda sob o pilar dos estados federados, que de fato a escola pública se fez presente no cenário da educação brasileira. Com efeito, por meio desse acontecimento, “[...] o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo

como objetivo a difusão do ensino a toda a população [...]” (Saviani, 2014, p.18). Isso ocorreu por volta de 1890, no estado de São Paulo.

Um dos legados considerados como um dos principais para o mesmo autor, diz respeito à instalação dos grupos escolares no Brasil, que reuniam escolas isoladas em um mesmo prédio, sob a mesma direção, trata “[...] de um modelo que foi disseminado por todo o país, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar [...]” (Saviani, 2014, p. 28), relativo às quatro primeiras séries do ensino fundamental¹⁶. De acordo com o estudioso, os grupos escolares foram se disseminando pelo estado de São Paulo, enquanto no estado do Paraná, a criação desses grupos teve início em 1903, na cidade de Curitiba. Com base no exposto, considera-se relevante evidenciar o legado mencionado, uma vez que tal mudança, faz pensar também sobre como determinados eventos históricos impactaram de forma direta ou indireta, quanto ao atendimento das crianças da Educação Infantil, e ainda continua refletindo até os dias atuais.

Outro legado apresentado por Saviani (2014), foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu em 1932, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e ao decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que elabora o Conselho Nacional de Educação. A proposta do Manifesto tinha como finalidade efetivar uma reconstrução social, por meio da reconstrução educacional, que por sua vez, inspirou as próximas gerações.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade na escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (Saviani, 2014, 32).

Há de se considerar que os dois legados anunciados revelam conquistas para o campo educacional brasileiro, especialmente no que tange à escola pública, envolvendo a Educação Infantil. Entretanto, a necessidade de um olhar crítico mediante tais acontecimentos históricos é fundamental. Nessa direção, Saviani

¹⁶ Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atualmente é composto do 1º ao 5º ano, conforme a Lei nº 11.274/2006 que altera “[...] a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 2006).

(2014), elucida que são notórias as conquistas, porém, em meio aos aspectos positivos, existem os negativos. Nessa conjuntura, corrobora-se com Evangelista (2012) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao aludirem à relevância de analisar os aspectos históricos, especificamente os documentos da legislação educacional, de forma mais cautelosa, compreendendo, portanto, que essa análise seja realizada para além do texto propriamente escrito.

Em meio aos seus estudos, Saviani (2014) cita outros marcos históricos que merecem ser destacados: a questão da formação de professores, que emergiu na década de 1930, com o olhar voltado para os docentes do ensino secundário¹⁷, uma vez que a formação dos professores primários havia sido minimizada com o surgimento das escolas normais. A reorganização da Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, mediante o Decreto n. 1190, de abril de 1939, que foi estruturada em quatro seções: “[...] Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia” (Saviani, 2014, p. 36), sendo acrescentada uma seção específica denominada Didática.

Sobre o curso de Pedagogia, Saviani (2014) discorre que

Foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio de curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962. A base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e pedagogos, decorre dessa estrutura implantada em 1939 que, embora tenha sofrido alterações e diversas constatações, no fundamental, mantém-se até hoje. É este, pois, mais um legado que nos foi deixado [...] (Saviani, 2014, p. 36).

Tais pontuações refletem um movimento de lutas em prol da educação pública, além de reformas acarretadas pelas constantes transformações na sociedade brasileira nesse período, principalmente em razão dos ideários políticos de cada época. Esses e outros marcos históricos foram importantes para a história da educação no Brasil. Saviani (2014) ainda expõe a relevância da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Analisando tal lei, pode-se constatar que ela apresenta no Art. 2º

¹⁷ Correspondente ao atual segundo segmento do ensino fundamental (Lei 9.394/96).

que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” e sobre a Educação Pré-Primária (Educação Infantil), dispõe:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961).

Diante dos artigos apresentados na LDB de 1961, é possível notar que, em relação ao atendimento das crianças na Educação Infantil, utiliza-se a expressão “destina-se”. Além disso, a lei menciona que as empresas serão “estimuladas” a organizar o atendimento aos filhos das mães trabalhadoras. Dessa forma, pode-se observar que, conforme essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda não há qualquer tipo de obrigatoriedade ou dever por parte do governo.

Antes desta lei, torna-se pertinente esclarecer que as instituições de Educação Infantil na pré-república, no século XIX, de acordo com Oliveira (2007), além do objetivo de atender os filhos das mães trabalhadoras, buscavam combater a mortalidade infantil, diminuir a desnutrição e prevenir acidentes domésticos, entre outros. Pode-se observar que, ao longo de seu percurso histórico no Brasil, a Educação Infantil apresentou um viés assistencialista, caracterizado por filantropia e caridade, além de uma proposta higienista. O foco estava nos cuidados, na higiene e na alimentação da criança pequena, sem incluir uma perspectiva mais ampla que considerasse o contexto dessa etapa educacional.

Durante décadas, foram implementadas medidas alternativas com o intuito de atender às crianças das classes menos favorecidas. Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009) evidenciam a existência da roda dos expostos ou roda dos excluídos, que surgiu antes da criação das creches. Essas construções eram um dispositivo onde os bebês eram colocados e abandonados. O local consistia em uma forma cilíndrica dividida ao meio por uma divisória e anexada à janela das casas de misericórdia ou da instituição. A criança era disposta na roda pela mãe, ou por quem a levasse; ao girá-la, puxava-se uma corda, que era um sinal para a rodeira de que um bebê havia sido abandonado. Assim, o adulto que deixava o bebê na roda, se retirava sem ser identificado. Marcílio (1997) disserta que a roda dos expostos tem

origem medieval e se estendeu por vários países da Europa, inclusive Portugal. Sua chegada ao Brasil ocorreu na época da Colônia, se estendendo durante a República e, sua extinção aconteceu em meados de 1950, sendo o país o último a encerrar com esse sistema.

Em meio aos fatos históricos apresentados, nota-se que o processo de industrialização do país foi um fator predominante nas transformações do cenário brasileiro. Paschoal e Machado (2009) ressaltam que, com o aumento significativo da mão-de-obra feminina nas fábricas e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários se fortaleceram, resultando em mobilizações em prol de melhores condições de trabalho, incluindo a reivindicação pela implementação de instituições para a educação e cuidados dos filhos. Nesse contexto, pode-se inferir que esses eventos contribuíram para a promulgação da Lei nº 4024/1961 no país, especialmente em relação aos artigos 23 e 24 mencionados anteriormente nesta pesquisa.

Paschoal e Machado (2009) dissertam que, junto às conquistas, se originaram conflitos, dentre eles a demanda pelo atendimento das instituições em relação à primeira infância. Kuhlmann Jr (2000) expõe que, mesmo com a legislação trabalhista que previa creches nos locais de trabalho, onde eram empregadas 30 mulheres ou mais, essa medida não foi efetivamente implementada. O autor complementa que, até meados de 1970, as instituições de Educação Infantil se expandiram de maneira lenta. Isso ocorreu, por um lado, devido aos sistemas educacionais que atendiam principalmente crianças de 4 a 6 anos e, por outro lado, porque essas instituições estavam vinculadas aos órgãos de saúde e assistência, o que comprometeu o contato direto com a área educacional.

Oliveira (2007) argumenta que ao longo do tempo, a Educação Infantil foi fortemente marcada e reproduzida da seguinte maneira: o olhar para as creches voltado aos atos de cuidar, alimentar, higienizar e acolher e a pré-escola ao educar, desenvolver, aprender e ensinar. Mediante a conjuntura apresentada, pode-se analisar que tais posicionamentos fragilizavam a importância da Educação Infantil, no âmbito do sistema educacional brasileiro, o que fez com que se reproduzisse uma visão equivocada em relação a essa etapa educacional. Considera-se nesta pesquisa, a defesa de que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

Os acontecimentos históricos percorridos até o momento, assim como outros que não fizeram parte desta discussão, influem em analisar que os impactos decorrentes no cunho histórico da educação brasileira, se refletem na sociedade contemporânea que está envolvida em um sistema capitalista, e nesse contexto a escola que temos hoje, continua sofrendo influências das mudanças em prol dos interesses do capital. Evangelista (2012) assevera que ao analisar os documentos das políticas públicas, em especial, os da área educacional, é preciso se atentar que estes não expressam somente as diretrizes para a educação, pois esboçam interesses, projetam políticas, além de culminar na produção de intervenções sociais, o que resulta a necessidade um olhar crítico pelos indivíduos que fazem parte da área educacional.

Em meio a esse processo histórico, permeado de conquistas e desafios, a Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Dois anos após a aprovação da Constituição, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inclui as crianças no universo dos direitos humanos. Segundo o art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Em 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem, efetivando-se como parte integrante da Educação Básica, conforme seu Art. 29. A LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No Art. 30, estabelece que “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996).

Em 1998, foi aprovado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado como um componente dos documentos dos

Parâmetros Curriculares Nacionais, reunindo objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Arce (2006) realizou suas primeiras análises acerca desse documento, com um olhar voltado para a brincadeira de papéis sociais. Segundo ela, o RCNEI foi editado pelo Ministério da Educação e do Desporto e dividido em três volumes, que, de acordo com a autora mencionada, serviam como referência para o trabalho do professor com as crianças no Brasil. Ela esclarece que a concepção pedagógica desse referencial tem como base a teoria construtivista.

Ao se deparar com a apresentação que consta nos três volumes deste documento, pode-se notar que ela contém a mesma escrita inicial, um resumo explicativo ao professor, quanto à sua organização. Primeiramente o volume 1, é uma introdução de cunho reflexivo, sobre as creches e pré-escolas no Brasil, incluindo as concepções de criança, educação, instituição e do profissional, sendo utilizada para fundamentar os objetivos gerais da Educação Infantil, tendo como foco orientar a forma organizacional dos documentos de eixo de trabalho, reunidos em dois volumes, que dizem respeito aos âmbitos de experiência a seguir: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O segundo volume, tem como objetivo evidenciar a construção da identidade e autonomia das crianças (Brasil, 1998).

Quanto ao terceiro volume, ele explana o que envolve o Conhecimento de Mundo, que possui seis documentos direcionados aos eixos de trabalho. Esses eixos são orientados visando à construção das diferentes linguagens que envolvem as crianças, assim como às relações que ocorrem com os objetos de conhecimento: Música, Artes Visuais, Movimento, Matemática, Linguagem Oral e Escrita, e Natureza e Sociedade (Brasil, 1998). É importante salientar, em um primeiro momento, que nesta coletânea se mostra de maneira explícita o posicionamento em defesa do fundamento teórico adotado, além de apresentar essa organização por âmbitos de experiência e eixos norteadores em seu interior.

É possível averiguar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, traz à tona a discussão sobre a brincadeira, reconhecendo a relevância do tempo histórico-social, explícito especificamente no volume dois, como afirma Arce (2006). Todavia, o que se pode notar é que determinadas palavras aparecem no corpo do texto deste documento com demasiada frequência, como: espontânea, construção, imaginação, fantasia, prazer, em que, todas elas se alinham a uma visão construtivista de desenvolvimento infantil, o que não está em consonância

com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, na qual esta pesquisa se ancora. Diferentemente do que é exposto no RCNEI, a defesa aqui apresentada é de um processo educativo ofertado às crianças desde a tenra idade, que as respeite como seres em constante desenvolvimento e que necessitam se apropriar da cultura existente no mundo humano.

Em relação à interferência do professor na brincadeira, não se compactua com o que o documento defende, ou seja, que ele pode interferir nas brincadeiras de faz-de-conta sem influenciar o caráter espontâneo. Ao contrário disso, de acordo com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa, a THC, o papel desse profissional é ensinar o que existe de mais elaborado em relação à produção da cultura material e imaterial que está posta na história dos homens, sendo a brincadeira a atividade pela qual a criança poderá assimilar tais conhecimentos mediante as suas interações com outras pessoas. Nesse sentido, cabe ao professor estar junto às crianças, participando dos momentos referentes à brincadeira, desafiando-as e visando assim, o aumento da potencialidade da formação do psiquismo infantil.

Considerando a relevância de determinados documentos das políticas públicas, os quais se referem à primeira etapa da Educação Básica, as discussões seguirão. De acordo com a publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas para orientar o planejamento curricular das Instituições de Educação Infantil, propondo uma organização por eixos de *interações e brincadeira*. O documento traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Assim, a “Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 10).

A concepção de criança ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é de um sujeito histórico que possui direitos mediante as relações sociais, interações e práticas que vivencia no dia a dia, fatores essenciais para a constituição da identidade pessoal e coletiva; que brinca, deseja, fantasia, imagina, aprende, observa, narra, questiona, experimenta e elabora significados acerca da natureza e da sociedade, e nesse contexto, produz cultura.

No ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu e orientou a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica, sendo um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos escolares (Brasil, 2017). Na Educação Infantil, a BNCC dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elencando uma lista de objetivos de aprendizagem dessa primeira etapa da Educação Básica. Segundo Pasqualini e Martins (2020), o capítulo da BNCC intitulado: *A etapa da Educação Infantil* contém 21 páginas, nas quais é possível analisar também a discussão sobre a transição para o Ensino Fundamental. A proposta se organiza com base em quatro elementos fundamentais: o primeiro são os direitos de aprendizagem; o segundo, os campos de experiência; o terceiro, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e, por fim, o quarto, os grupos etários.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo e não um currículo, ou seja, tem um papel orientador (Brasil, 2017). Nesse contexto de discussão, Pasqualini e Martins (2020, p. 426) complementam que: “[...] Em conformidade com a LDB em seu artigo 12º, a elaboração e execução de propostas pedagógicas é incumbência dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns (e do respectivo sistema de ensino). As autoras enfatizam que, mediante a análise e estudo acerca da BNCC, consideram que o que está preconizado neste documento

[...] Representa continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais anteriores (Pasqualini; Martins, 2020, p. 427).

Eis nesse contexto algo a se pensar criticamente, a necessidade de uma análise criteriosa deste documento, assim como de outros aqui mencionados, no sentido de uma maior compreensão dos ideários e intencionalidades que eles trazem para a educação, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil.

Pasqualini e Martins (2020) afirmam que a Teoria Histórico-Cultural supera a visão de que os indivíduos aprendem apenas por meio da interação com o meio, de acordo com seus interesses pessoais. Em contrapartida, essa teoria sustenta que é por meio de atividades de cunho social que os seres humanos se relacionam

com o mundo ao qual pertencem, um mundo que é, além de físico, cultural. O objetivo dessas interações é atender às suas necessidades em um processo que envolve a formação humana de maneira contínua e complexa.

Dentro do cenário das políticas públicas educacionais, surge a preocupação com a obrigatoriedade da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, especialmente em relação ao entendimento equivocado de antecipação dos conteúdos para essa faixa etária. É fundamental não perder o foco na educação da criança, preservando suas características e especificidades. Assim, é necessário que o olhar esteja voltado para um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento integral dos pequenos, por meio de um ensino que valorize as interações e o ato de brincar.

E o que significa o brincar à luz dos contributos da Teoria Histórico-Cultural? Arce e Baldan (2013) esclarecem que, para os autores dessa teoria (Vigotski, Leontiev e Elkonin), o brincar não se limita a uma atividade instintiva da criança; pelo contrário, possui um caráter objetivo. De tal modo, é o meio pelo qual a criança se torna participante do mundo social criado pelo conjunto dos homens, envolvendo perspectivas emocionais, cognitivas e físicas de um determinado período de desenvolvimento.

Arce (2013) tece uma crítica em seus estudos e pesquisas sobre a ideia do brincar e sua relação com a liberdade, frequentemente associada à noção de “criança feliz” no contexto escolar e nas Instituições de Educação Infantil. A autora ressalta a necessidade de um olhar atento acerca dessa afirmação, pois somente por meio desse entendimento é possível compreender o desenvolvimento infantil, que envolve o brincar e suas potencialidades. Dessa forma, a noção apresentada fragiliza a compreensão sobre quem é a criança e, como consequência, minimizam-se as possibilidades de que o trabalho pedagógico promova o pleno desenvolvimento na Educação Infantil.

De acordo com Arce (2013), esse entendimento pode comprometer a compreensão do professor da Educação Infantil, que pode basear seu trabalho em práticas espontaneístas, permitindo que as crianças brinquem o dia todo sem uma intencionalidade nas brincadeiras em que participam. Isso pode resultar em pouca ou quase nenhuma interação entre a criança e o professor.

O ponto de partida para a atividade de brincadeira se dá por meio do processo de interação com o adulto e, aos poucos, com outros pares, com outras crianças. Nessa ótica, o professor deve pensar junto com a criança, desafiando-a intelectualmente, assim como conhecê-la, tanto do ponto de vista do desenvolvimento quanto do ponto de vista sócio-histórico-cultural.

Pasqualini e Martins (2020, p. 437) esclarecem que a atividade social humana envolve as necessidades do homem e se concretiza por meio de sua ação na materialidade. Isso estabelece um movimento de qualificação do psiquismo do indivíduo, conforme ele se relaciona com uma sociedade que é histórica e cultural, além de se deparar com as problemáticas presentes na prática social.

Nesse mesmo pensamento, Arce (2013) aponta que não basta oferecer às crianças brinquedos temáticos e réplicas de objetos utilizados na realidade. A autora afirma que quanto mais ricas forem as oportunidades oferecidas pelos adultos para que elas vivenciem situações do cotidiano, mais motivos e conteúdos para as brincadeiras surgirão, contribuindo assim para o aumento do repertório cultural dos pequenos.

Cabe pontuar que superar as práticas mencionadas pela autora é extremamente necessário, visto que, na atualidade, é possível observar que elas ainda estão presentes no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Isso exige a busca por estratégias que visem à superação de tais posicionamentos, envolvendo o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor junto às crianças. Neste cenário, a formação de professores torna-se imprescindível para pensar em caminhos que possibilitem a superação de práticas educativas desprovidas de intencionalidade pedagógica.

Em outras palavras, como assinalam Arce e Baldan (2013), em relação ao brincar que se manifesta na realidade vivida pela criança, é fundamental que o adulto/professor amplie seus conhecimentos, problematizando as situações e relações que fazem parte do seu cotidiano, potencializando assim suas aprendizagens.

Portanto, esta pesquisa defende que as interações entre as crianças e os adultos que as ensinam, assim como as mediações que estes proporcionam, envolvendo a cultura e o conhecimento histórico acumulado pela humanidade, são basilares para o desenvolvimento. Isso se torna possível por meio das ações

intencionais do professor, por meio de um ensino sistematizado, organizado e deliberado em todas as propostas educacionais planejadas e implementadas com as crianças.

A seguir, as discussões abordarão a atividade da brincadeira, bem como os períodos que orientam o processo de desenvolvimento infantil, subsidiadas nos teóricos da Teoria Histórico-Cultural que tratam da temática em questão, especialmente Lev Semionovitch Vigotski, Alexis N. Leontiev e Daniil Borisovich Elkonin.

4.2 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Discutir a brincadeira à luz da Teoria Histórico-Cultural é de grande relevância, considerando-a uma atividade promotora para a formação da criança. Vigotski (2008) esclarece que as atividades realizadas na concreticidade fazem parte do processo formativo do indivíduo, assim como as aprendizagens que ocorrem por meio do ensino. Nas brincadeiras, estabelecem-se mudanças nas necessidades e transformações da consciência. O autor destaca que a brincadeira, enquanto atividade, é uma fonte de desenvolvimento.

Uma das afirmações ainda recorrentes na área da Educação Infantil é sobre a satisfação e o prazer que a brincadeira proporciona à criança por meio das ações que se concretizam nessa atividade. O ideário de ser livre faz com que, por vezes, se perpetuem, nesta primeira etapa da Educação Básica, práticas esvaziadas de intencionalidade, nas quais o professor apenas disponibiliza recursos materiais para os pequenos e os observa enquanto brincam.

A posição de Vigotski (2021a) em relação a essa afirmação é que o critério de proporcionar satisfação às crianças é ilusório. De acordo com o autor, existem inúmeras atividades que promovem de forma muito mais intensa o contentamento do que a própria brincadeira. O estudioso exemplifica com as brincadeiras que costumam ser pontuais no final da idade pré-escolar, as quais proporcionam entusiasmo apenas quando o resultado é do interesse da criança; caso contrário, podem gerar insatisfação. Ele conclui, portanto, afirmando que a brincadeira, cuja finalidade é a satisfação, é incoerente.

Com o intuito de esclarecer sobre a visão de “liberdade” durante a brincadeira, cabe destacar os contributos de Vigotski, que evidencia aspectos imprescindíveis relacionados a essa atividade. Para Vigotski (2021a), a brincadeira surge como uma forma de realização imaginária de desejos irrealizáveis. O autor esclarece que a imaginação é o que surge de novidade em relação à consciência da criança na primeira infância (0 a 3 anos), que é ausente nos animais, e que diz respeito a uma forma predominantemente humana de atividade da consciência. O estudioso chama atenção ao fato de que essa atividade acontece por intermédio da ação.

Quando se trata da brincadeira, é essencial analisar e entender a imaginação. A compreensão desse processo funcional se perpetuou por muitos anos como algo inato na criança, que ela precisa “ter” para poder brincar. A frase “a criança tem imaginação, por isso ela brinca” ainda é habitual no dia a dia das Instituições de Educação Infantil. Deste modo, torna-se primordial esclarecer qual o significado da imaginação na concepção histórico-cultural.

Vygotskii (2018) já enfrentava, em seu tempo, desafios relacionados ao entendimento do que realmente seria a imaginação, que, como salienta o autor, também era chamada de fantasia. Ele ressalta que a imaginação era considerada tudo aquilo que não fazia parte do plano real, distanciando-se assim da realidade e não podendo ser integrado ao mundo humano em sua concretude. O autor enfatiza que a imaginação é o pilar de toda atividade criadora e se expressa na cultura humana. Com esse posicionamento, torna-se possível compreender tudo o que existe no entorno dos indivíduos, produzido pelo próprio homem na materialidade, e que é resultado da imaginação e da capacidade criadora do ser humano.

Vygotskii (2018), ao tratar do processo de imaginação nas brincadeiras infantis, discorre que, ao brincar, a criança representa o que vivenciou no mundo dos adultos. O autor sublinha que a brincadeira não é mera recordação do que realmente se presenciou, mas sim uma reestruturação criativa de vestígios de sua vivência. Com base nessas impressões, a criança reelabora uma nova realidade que responde aos seus anseios e aspirações. Dessa forma, tal como na brincadeira, o impulso criador da criança é a imaginação em ação, em atividade.

Como afirmado por Vigotski, a imaginação é proveniente das impressões das relações sociais que as crianças vivenciam no mundo em que estão inseridas. É importante analisar pontos relevantes em relação ao desenvolvimento da

brincadeira de papéis sociais. Surge, então, uma questão de extrema relevância: a questão das regras. Vigotski (2021a) assegura que a situação imaginária possui regras de comportamento já pré-estabelecidas que se referem à conduta humana, embora a brincadeira não necessite de regras elaboradas antecipadamente. O autor exemplifica: “[...] A criança se imaginou mãe e fez da boneca o bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno [...]” (Vigotski, 2021a, p. 217).

Diante de tal posicionamento, a existência de regras na brincadeira, mesmo que implícitas, já está presente nela. Além disso, é importante ressaltar que outras regras poderão surgir ao longo da atividade, conforme as interações das crianças. Enfatiza-se que, por meio das vivências estabelecidas nas relações sociais, as crianças têm contato com as regras que fazem parte do mundo humano e as incorporam no desenvolvimento da brincadeira. Quanto à indagação sobre a liberdade da criança nessa atividade, Vigotski (2021a) sublinha: “[...] Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (Vigotski, 2021a, p. 219). Isso se deve ao fato de que, ao interpretar um papel e estabelecer contato com um objeto (mesmo que modifique seu significado), essas ocorrências se sucedem predominantemente por meio das regras. Portanto, a situação imaginária inclui, sem exceção, regras.

Do mesmo modo que para Vigotski, Leontiev também defende que a brincadeira guia o desenvolvimento humano. Segundo Leontiev (2017), ela é uma atividade objetiva, que tem por fundamento, a concepção de mundo que a criança tem das produções da humanidade, sendo esse o principal motivo que define os conteúdos das brincadeiras. O teórico expande as discussões, explicando que a brincadeira se torna a atividade-guia da criança em idade pré-escolar, pela razão de que o mundo objetivo dela, está em constante movimento, ampliando-se. Complementa que esse mundo não abrange apenas os objetos físicos que estão no seu entorno e que ela pode manipular e explorar, mas também aqueles que os adultos manipulam, sobre os quais ela ainda não está apta a agir.

Leontiev (2017) assinala que existe um aumento considerável em relação aos objetos da cultura humana, diante do qual a criança se depara com um problema e o encara como um desafio. É por essa razão que ela busca meios para satisfazer suas necessidades, sendo a atividade da brincadeira a mais viável para isso. O autor conclui que: “[...] Agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela

torna-se consciente dele como um objeto humano [...]” (Leontiev, 2017, p. 121). Desse modo, a criança age no contexto em que está inserida e se apropria do legado histórico-cultural do mundo dos homens, encorajando-se por meio de suas ações a atuar como um adulto.

Segundo Leontiev (2017), a contradição entre a necessidade que a criança tem de agir e a impossibilidade de fazê-lo, devido ao fato de que suas ações pertencem ao mundo dos adultos, é resolvida por meio da brincadeira. Por exemplo, ao dirigir um carro em uma brincadeira, a criança consegue explorar essa ação. O estudioso explica que isso se torna possível porque a brincadeira não é uma atividade produtiva como o trabalho material; seu foco está na ação de descobrir o mundo externo.

Como é possível notar, a brincadeira, na visão desses autores (Vigotski e Leontiev), possui um significado basilar para o processo de formação do psiquismo infantil. Por meio dela, as crianças podem desenvolver os níveis mais elevados do seu processo psíquico. Por isso, é de suma importância que, na Educação Infantil, o professor crie condições para que essa atividade aconteça, de maneira que propicie as máximas potencialidades dos pequenos, criando estratégias para que eles possam assimilar a riqueza cultural existente no mundo circundante.

Arce (2013) reforça que o ponto inicial para a atividade da brincadeira é a interação da criança com o adulto e, paulatinamente, com outros pares. A autora ressalta que a imitação da criança não é algo inerte, ao contrário, é uma dinâmica que se concretiza por meio das interações com os adultos e das relações sociais que ocorrem no ambiente. Essa imitação passa a conferir sentidos e significados na busca de compreender o mundo em que a criança está inserida. Destaca-se também que, mesmo na interação entre crianças, é necessária a intervenção do adulto como mediador de conflitos, além de ser uma referência para que a criança aprenda a agir socialmente.

É evidente que a brincadeira, na concepção histórico-cultural, não se dá de forma espontânea ou natural; ela é elaborada conforme as interações que ocorrem com o meio social e cultural. Posto isso, é possível constatar que essa atividade se desenvolve por intermédio das relações e das mediações que dela derivam. Como assegura Arce (2013), sem esse processo, ela não existirá.

É importante considerar alguns aspectos sobre a intervenção do professor na brincadeira. Um deles diz respeito às relações sociais, o que torna fundamental a participação das crianças no mundo ao seu redor, convivendo e interagindo com seus pares. O professor é o principal responsável por organizar momentos propícios no ambiente escolar para que essas interações ocorram. Outro ponto que merece atenção refere-se aos espaços destinados a essa atividade, que, muitas vezes, se limitam apenas à sala de aula.

Para que a criança se aproprie do legado histórico, social e cultural, é imprescindível pensar em propostas educativas que possibilitem o aumento de seu repertório cultural, incorporando a brincadeira como um meio para que ela possa se movimentar, expressar-se e vivenciar a riqueza presente no mundo ao seu redor. Os espaços externos da instituição escolar, como pátio, refeitório, biblioteca, jardim, horta, parque, solário e brinquedoteca, entre outros, dependendo das condições reais de cada instituição, inserem-se nesse contexto, proporcionando a ampliação do vínculo social das crianças, o contato com a natureza e o uso dos objetos sociais existentes na cultura humana, caminhando assim para um contínuo processo de formação.

4.2.1 Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984): precursor da Teoria do Jogo

Após as discussões sobre a concepção de brincadeira e seu desenvolvimento, dentro do aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, relacionando principalmente os estudos de Vigotski e Leontiev, as discussões continuarão a ser pautadas com os subsídios de demais autores que versam sobre a brincadeira, e, por conseguinte, a brincadeira de papéis sociais, sendo um dos principais colaboradores o psicólogo soviético Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984).

Lazaretti (2011) esclarece que este estudioso ficou conhecido no Brasil, especificamente pela sua obra *Psicologia do Jogo*. Deixou ricas contribuições em relação ao processo de formação do ser humano, em que a periodização do desenvolvimento se caracteriza por períodos: *comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, atividade de comunicação íntima pessoal* e por fim, *atividade profissional/estudo*. Além disso, a autora complementa, que em seu legado, Elkonin também deixou pesquisas

relacionadas acerca da aquisição do conhecimento na Educação Escolar, sobre o pensamento e linguagem do pré-escolar e do escolar, sobre os métodos de ensino e a análises envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Lazaretti (2011), Elkonin encontrou inspiração em Vigotski (1896-1934) e em seus principais representantes: Davidov (1930-1998), Galperin (1902-1988), Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977), Zaporozhét's (1905-1981), por volta do ano de 1917, salienta que as obras desses autores vieram para o Brasil em meados de 1980, por meio das traduções dos trabalhos de Vigotski. Após alguns anos, outros trabalhos foram surgindo no meio acadêmico, mas não de maneira abrangente, sendo a maioria em língua inglesa e espanhola. A autora frisa que, até então, a obra *Psicologia do Jogo*, publicada em língua portuguesa, no ano de 1998, era a única referência sobre os estudos desse teórico.

Arce e Simão (2006) ao analisarem o livro do Elkonin, *Psicologia do Jogo*, destacam pontos importantes. No primeiro, intitulado, *O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças*, elas mencionam que Elkonin traz à tona a questão da historicidade na brincadeira de papéis sociais, tendo por base, o método crítico-dialético, em que no interior de sua obra o estudioso discorre sobre esta temática. O segundo capítulo, sob o título *Acerca da origem histórica do jogo protagonizado*, o autor dá início a discussões apresentando a gênese histórica da brincadeira de papéis sociais, afirmando que a apropriação desta atividade ocorre no contexto social do período da infância e não de forma espontânea.

No terceiro capítulo, *Teoria do jogo*, inicia apresentando as diversas concepções de jogo e a sua função no desenvolvimento do psiquismo da criança. O quarto capítulo, *Origem do jogo na ontogenia*, traz à luz os experimentos realizados por Elkonin e seus colaboradores, os quais envolvem a gênese da brincadeira de papéis sociais, sendo a atividade dominante para o processo de desenvolvimento da criança menor de 6 anos. O autor também discute os primeiros anos de vida da criança nesta parte.

No quinto capítulo, intitulado *O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar*, de acordo com Arce e Simão (2006), é o maior de toda a sua obra e demonstra a evolução da brincadeira de papéis sociais após os 3 anos de idade. Por fim, o sexto capítulo, *O jogo e o desenvolvimento psíquico*, ressalta a relevância da brincadeira e de seu estudo para a área educacional, especialmente para a Educação

Infantil. A descrição dos capítulos da obra mais conhecida deste autor, como um todo, contém uma riqueza de extremo valor para se pensar o desenvolvimento do psiquismo infantil, por meio de atividades-guias, destacando a brincadeira de papéis sociais como a principal atividade na idade pré-escolar.

No Prólogo da edição espanhola de 1980, que consta na obra *Psicologia do jogo*, Linaza (2009) mostra que os estudos de Elkonin dizem respeito ao jogo protagonizado. Chama atenção para o fato de que esse autor apresenta, por meio de seus trabalhos, a teoria de Vigotski e como ela estava se desenvolvendo por intermédio da escola soviética no decorrer de mais de um século. A obra de Elkonin é, antes de tudo uma tentativa de formular uma teoria geral sobre o jogo, que cria possibilidades de superar as limitações das teorias que foram examinadas e analisadas pelo autor durante seus estudos. Para Linaza (2009), tanto Vigotski quanto Elkonin contribuíram para a elaboração da teoria em questão, em que se defende que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas sim em ciclos completos, que se reestruturam em momentos distintos da vida do ser humano. Evidencia a importância do contexto em que a criança interpreta o questionamento que o adulto lhe faz, para que, dessa maneira, outra atitude surja.

Portanto, cabe questionar: como se deu o interesse de Elkonin pelos estudos acerca dessa temática? Nas palavras do autor: “O meu interesse pela psicologia do jogo infantil foi despertado já no começo da década de 30, quando contemplava minhas filhinhas brincando, e em função das conferências sobre psicologia infantil que proferia na época [...]” (Elkonin, 2009, p.1). Ao brincar com as filhas, ambas em idade pré-escolar, o estudioso as observava e supôs que, na brincadeira das crianças que se encontram nesse período, o primordial é o papel que assumem. Segundo ele, ao interpretar o seu papel, a criança age de maneira diferente perante a realidade. Por conta disso, surge então a hipótese da situação fictícia, em que a criança assume o papel desempenhado por outras pessoas de forma lúdica, constituindo a unidade fundamental do jogo/brincadeira. Elkonin complementa que um ponto primordial para designar essa circunstância lúdica, é a passagem do significado de um objeto a outro.

Com tais premissas, o estudioso continuou suas pesquisas e, em meados de 1932, após uma conferência proferida no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, na qual seus critérios sofreram demasiadas críticas, Elkonin (2009, p. 3)

expõe que Vigotski foi o único que apoiou suas teses principais e ressalta: “[...] Os problemas do jogo infantil interessavam a Vigotski por se relacionarem com seus trabalhos em psicologia da arte e seus estudos do desenvolvimento da função significativa”. Em 1933, conforme afirma Elkonin (2009), Vigotski realizou no mesmo Instituto, uma sucessão de conferências sobre a psicologia do pré-escolar, algumas trataram do jogo/brincadeira, expondo o problema com profundidade, com vistas a compreender o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. A partir disso, foi que Elkonin (2009) prosseguiu com seus estudos sobre a temática em questão.

Vigotski e Leontiev contribuíram de forma decisiva para os prosseguimentos das investigações desenvolvidas por Elkonin. Em 1933, o primeiro escreveu a ele tecendo considerações acerca da teoria do jogo e em abril de 1936, Leontiev também se posicionou. As ideias do segundo autor mencionado, de acordo com Elkonin, se referiam a necessidade de investigar acerca das relações sociais e a situação fictícia, assim como a pré-história do jogo, para o entendimento de sua natureza, o que dessa forma, influenciou demasiadamente nos estudos que se seguiram. O autor cita que desde então, o seu trabalho de pesquisa, a partir do ano de 1936 se aliou de maneira próxima, no aspecto ideológico de Leontiev e de seus colaboradores. Além disso, desde 1938, no que diz respeito à organização, ele trabalhou junto à cátedra de psicologia do Instituto Pedagógico Krúpskaia em Leningrado, sob a direção de Leontiev.

Outro fato histórico de suma relevância a ser mencionado, citado pelo próprio autor, é que, devido à *Grande Guerra Pátria*¹⁸, as pesquisas foram interrompidas. Logo após a guerra, os estudos deram continuidade em Moscou, principalmente no Instituto de Psicologia. Sob a liderança de Leontiev e Zaporózhets, surgiram uma série de pesquisas experimentais que ampliaram o olhar dos pesquisadores envolvidos. Essas pesquisas, incluindo as de Galperin, passaram a ser parte integrante das investigações sobre a psicologia do jogo (Elkonin, 2009).

Eis um fato de extrema pertinente que Elkonin (2009, p. 8) enfatiza:

Uma peculiaridade muito importante das pesquisas da psicologia do jogo infantil realizadas pelos seguidores de Vigotski foi que não estiveram dirigidas por uma só vontade e uma única mente, nem por um único centro organizador, e, por isso, não tiveram uma

¹⁸ Também conhecida como a *Grande Guerra Patriótica*. Trata-se de um termo utilizado devido a reação da União Soviética na guerra do país, com a invasão da Alemanha Nazista na Segunda Guerra Mundial, que teve início no ano de 1941 (Balloussier, 2017).

continuidade lógica que permitisse a resolução dos problemas um após outro no campo inexplorado do jogo infantil. Apesar de tudo, foi um trabalho coletivo, que tinha como norte os princípios teóricos traçados por Vigotski e para o que cada um de nós deu sua contribuição. É claro que, em virtude de uma certa dispersão nas pesquisas teóricas e experimentais, essas não englobam todos os problemas e ainda restam muitas “lacunas”.

É possível analisar que Elkonin é parte integrante do círculo de pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, o que evidencia a sua significância para as discussões que permeiam esta pesquisa, particularmente sobre a periodização do desenvolvimento, em especial neste trabalho, sobre a brincadeira de papéis sociais. Portanto, julga-se ser de extrema relevância trazer esses estudos para o campo educacional, em especial, para a etapa da Educação Infantil, ampliando o olhar ao que se refere à formação humana e seus períodos de desenvolvimento.

A seguir, será abordada a periodização do desenvolvimento infantil, e as atividades-guias: comunicação emocional direta, objetual manipulatória, com ênfase especial na brincadeira de papéis sociais.

4.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta investigação, analisar como ocorre o desenvolvimento infantil de acordo com a teoria escolhida torna-se primordial, pois é por meio desse entendimento que será possível compreender como a criança aprende e se desenvolve. Além disso, isso permitirá ao professor da Educação Infantil, ao se apropriar das contribuições dessa teoria, planejar e organizar propostas pedagógicas em prol do processo de humanização das crianças. Nesse contexto, primeiramente será abordado um conceito predominantemente relevante que se relaciona aos períodos desenvolvimentais dos sujeitos: a atividade principal, dominante ou atividade-guia. Embora essas nomenclaturas sejam escritas de maneiras distintas, todas se referem ao mesmo conceito.

Leontiev (2017) define esses períodos como aqueles que estão sempre interligados às mudanças que interferem na formação do psiquismo da criança, direcionando a transição para um novo e mais complexo nível de desenvolvimento. Arce e Baldan (2013) ressaltam que Elkonin adotou o conceito de atividade principal de Leontiev na busca por estudá-la, abrangendo os diversos

períodos da vida da criança, o que impulsiona o desenvolvimento infantil e propicia saltos qualitativos em seu psiquismo. Portanto, a apropriação do legado histórico da humanidade pela criança ocorre sempre por meio de uma atividade-guia.

Por conseguinte, para se aprofundar na periodização do desenvolvimento, torna-se essencial o conhecimento dos conceitos de época, período, atividade dominante e crise. O desenvolvimento psíquico da criança é dividido de forma não aleatória, buscando captar a lógica interna do processo de desenvolvimento. Assim, ele se divide em três épocas: *primeira infância*, *infância* e *adolescência*¹⁹, sendo que cada época possui dois períodos e cada período uma atividade dominante (Pasqualini; Eidt, 2016). O diagrama elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, ilustra de forma clara a periodização do desenvolvimento psíquico.

Figura 3- Diagrama elaborado por Angelo Antonio Abrantes: periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: (Abrantes, 2012).

¹⁹ A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, apresenta as épocas: primeira infância, infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice (Martins; Abrantes; Facci, 2016). Entretanto, destaca-se que o autor Abrantes (2012), objetivou a elaboração do diagrama até a época da adolescência.

A proposta apresentada por Elkonin, aborda que: “A periodização do desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural fundamenta-se [...] na categoria de *atividade-guia* [...]. Cada período se distingue por uma atividade principal, que guia ou impulsiona o desenvolvimento psíquico” (Pasqualini, 2011, p. 78).

Para dar início à assimilação do processo do desenvolvimento do psiquismo, envolvendo o ser humano, iniciar-se-á pelos períodos iniciais de vida, do pré-natal ao primeiro ano de idade, delineando dessa forma, as atividades-guias que fazem parte da formação dos sujeitos, dentro dos contributos da Teoria Histórico-Cultural, baseando-se essencialmente nos estudos que partem de Vigotski e de seus colaboradores, como Leontiev e Elkonin.

Cheroglu e Magalhães (2016) discutem que existe uma ligação entre o biológico e o social, bem como entre o histórico e o cultural, destacando que a historicidade da humanidade é predominante na formação do ser humano. Nesse contexto, as autoras enfatizam que o aspecto social é uma condição primordial para a promoção das potencialidades humanas, e não apenas um suporte para o crescimento biológico. Concorde-se com as autoras ao afirmar que esse processo é ativo e contínuo, ocorrendo em um movimento dialético que integra todos os condicionantes mencionados. Isso resulta na compreensão dessa dinâmica em sua totalidade, e não de forma fragmentada ou isolada.

No que diz respeito ao primeiro período da vida, a vida uterina, Cheroglu e Magalhães (2016) afirmam que as bases do desenvolvimento humano já se iniciam nessa fase. Dentro do útero da mãe, a criança se desenvolve de forma fisiológica, o que é fundamental para o processo de formação. Assim, à medida que a mãe se insere em um ambiente social e cultural, forma-se um sistema orgânico que expressa a dialética entre organismo e cultura. Os sistemas nervoso e circulatório são os primeiros a se desenvolver. As autoras destacam que o desenvolvimento do sistema neurológico permite que o feto, além de reagir ao toque na barriga da mãe, comece gradativamente a responder aos sons e barulhos ao seu redor, incluindo o ritmo cardíaco da mãe.

É possível perceber que o feto já sente o que a mãe vivencia no mundo em que está inserida, tornando-se parte desse contexto, o que influencia diretamente seu processo formativo. Por isso, é importante destacar que as condições biológicas ocorrem em conjunto com as sociais, que estão implicitamente presentes.

Isso leva à conclusão da concepção histórico-cultural, que defende que o biológico é uma parte predominante do desenvolvimento humano desde a vida uterina. No entanto, é fundamental que se estabeleçam vínculos com a realidade social de cada indivíduo para que o desenvolvimento humano seja potencializado em sua plenitude.

Nessa direção, subentende-se que tudo o que acontece com a mãe interfere na formação do bebê. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016), o bebê começa a reagir aos sons externos, à sua atividade nervosa e reflexa, o que significa que ele ainda não compreende o significado das palavras ditas. É importante observar que a formação de cada ser humano é única, ou seja, ele está submetido às experiências vivenciadas por sua mãe, o que pode resultar em acontecimentos que interferem de diversas maneiras em seu desenvolvimento. Deste modo, concorda-se com o pensamento das autoras mencionadas de que, dependendo da qualidade dos sons aos quais a gestante está exposta, esses podem alterar seu ritmo cardíaco. Vale ressaltar que o som é um dos principais estímulos presentes desde o início da gestação.

O vínculo entre mãe e bebê é realmente notável desde o início da gestação, e as relações de vida existentes fazem parte desse contexto. Todos os fatores externos podem influenciar o processo formativo desse novo ser, incluindo o estado emocional da gestante. Cheroglu e Magalhães (2016) destacam que, após o nascimento, esse vínculo passa por mudanças qualitativas significativas, podendo permanecer ligado diretamente à mãe biológica ou ser reestabelecido com outro adulto. Nesse sentido, a figura do professor se torna relevante, pois, em muitos casos, é o indivíduo que passa a maior parte do tempo com as crianças nas Instituições Escolares desde os primeiros anos de vida, o que ressalta ainda mais a importância de seu papel no desenvolvimento integral dos pequenos. Em síntese, tanto o vínculo do embrião com a gestante quanto o do recém-nascido com seu adulto cuidador criam condições essenciais para a vida do bebê.

Um período ressaltado pelas autoras é o pós-natal, que é marcado pela transição, em que o bebê, que antes tinha a segurança do útero materno, passa a desenvolver-se em um ambiente social. O período pós-natal é denominado por Vigotski (1996) como período de passividade, pois o recém-nascido permanece em condições de dependência absoluta do adulto. Durante esse período, o bebê ainda

depende da mãe para se alimentar, mesmo que não haja uma conexão física direta entre eles.

Outro ponto basilar é a diferenciação entre sono e vigília. De acordo com Vigotski (1996), essa diferenciação é bastante sutil. Os recém-nascidos, segundo o autor, dormem cerca de oitenta por cento do tempo, de maneira inquieta, ligeira e descontínua. Eles realizam movimentos impulsivos e podem se alimentar enquanto ainda estão dormindo. Muitas vezes, dormem com os olhos semiabertos e mantêm os olhos fechados mesmo em estado de vigília. O bebê, ao se adaptar ao novo mundo, reage com os mesmos movimentos a estímulos inesperados. “[...] Trata-se da *reação de Moro*, que consiste no reflexo dos braços em cruz, ou seja, os braços se separam simetricamente e voltam a se juntar em forma circular” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 96, grifo das autoras). Em suma, é uma atividade reflexa, que simboliza o início da vida humana, do período embrionário e do período pós-natal.

As autoras chamam a atenção ao fato de que o período pós-natal representa um marco no desenvolvimento da vida psíquica individual. Ao nascer, cria-se a possibilidade de formação dos anos vindouros em meio à vida social, promovendo o desenvolvimento de uma consciência autônoma e individual. A atividade é elaborada como resultado da vivência do recém-nascido na sociedade, entrelaçando os planos ontogenético, natureza e cultura, sendo a cultura o princípio fundamental da vida do ser humano.

Para Vigotski (1996), as emoções estão presentes no bebê desde o seu nascimento e são essenciais para o seu desenvolvimento, podendo ser confortáveis ou não. Essas emoções podem ser percebidas na entonação do choro, na expressão do rosto, entre outros sinais. Além disso, o autor destaca que, neste período, surge uma reação social relevante: o sorriso, que, assim como o choro, constitui uma das bases fundamentais de comunicação com o adulto. Ele enfatiza que, entre o segundo e o terceiro mês de vida, que marca a finalização do período pós-natal, a passividade presente até então se transforma progressivamente em interesse, predominando o desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora.

A importância da relação da criança com o adulto se mostra imprescindível, desde a vida uterina, estendendo-se para o período pós-natal e no decorrer do processo de formação humana. Isso leva a crer que a periodização do

desenvolvimento é um ponto-chave para a compreensão complexa e dinâmica da humanização dos indivíduos. Em especial na Educação Infantil, enfatiza-se a relevância da relação adulto-criança, que deve ser estabelecida de forma a propiciar à criança, por meio das relações sociais e do contato com um adulto, oportunidades de aprender e se desenvolver, alcançando níveis cada vez mais elevados na constituição de seu psiquismo.

4.3.1 Atividade-guia: comunicação emocional direta

Agora, adentrar-se-á nos estudos referentes à atividade-guia do primeiro ano de vida, que é a comunicação emocional direta, onde a centralidade está na relação com o mundo dos adultos. Nesta atividade-guia, deve-se considerar que o bebê ainda não possui as capacidades psíquicas necessárias para o uso da linguagem humana como forma de comunicação. É por meio da interação com as pessoas que fazem parte do seu contexto social e cultural que surgirão as premissas para a apropriação da linguagem, à medida que o mundo é aos poucos apresentado ao bebê. Cheroglu e Magalhães (2016) discorrem sobre as transformações pontuais que ocorrem durante esta atividade, envolvendo processos motores, sensoriais e de percepção. Elas enfatizam que são as ações intencionais do adulto, por meio da organização dessas interações, que poderão possibilitar as condições necessárias para esse processo de transformação. As qualidades das vivências oportunizadas durante essa atividade podem promover o desenvolvimento integral do bebê. As autoras esclarecem que o afeto se faz presente em toda a periodização do desenvolvimento e que esse aspecto tão importante das relações interpessoais se transforma com as mudanças do psiquismo.

Segundo as autoras, o bebê não faz diferenciação do meio em que está inserido, ele ainda não possui a capacidade de perceber a si mesmo, as demais pessoas ao seu redor e os objetos que fazem parte das produções da humanidade. Para ele, perceber é agir, e isso se concretiza por meio da percepção, por intermédio de ações contínuas. Nesta combinação entre processos sensoriais e motores, Cheroglu e Magalhães (2016) ressaltam que a percepção do recém-nascido se relaciona às suas emoções. Nesse sentido, a sensação desempenha um papel

primordial, em que o afeto, como mencionado, ganha destaque como elemento basilar nas reações do bebê.

Lembram que, nesta concepção teórica, o afeto indica “[...] as afecções produzidas pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas essas que, nesse período, produzirão sensações agradáveis e/ou desagradáveis, de “bem-estar” e/ou “mal-estar” [...]” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 100).

A definição de afeto aqui apresentada é ampliada em relação àquela que, por vezes, se encontra no senso comum das pessoas, na qual este é considerado apenas como algo relacionado às carícias, como beijo e abraço, mais voltado ao contato físico com o bebê. Essa visão desconsidera o afeto de forma mais ampla, no qual o recém-nascido, ao perceber seu entorno, se afeta. Cheroglu e Magalhães (2016) trazem para a discussão que isso ocorre por meio da expressividade do adulto que se relaciona com esse ser pequenino.

Cabe refletir sobre a responsabilidade do adulto ao se dirigir ao bebê, considerando como ele se expressa, como se comunica e como oferece objetos. A postura do adulto é fundamental nesse contexto. O que torna pertinente essa análise é o papel do professor, que é considerado o mediador principal das relações sociais e culturais que permeiam as Instituições de Educação Infantil.

É esse profissional da educação que é responsável pela formação inicial da criança nos primeiros anos e que organizará o processo de ensino para esse período. Contudo, ao realizar essa análise, é importante lembrar que suas ações devem estar alinhadas com os objetivos que fazem parte do seu planejamento diário. Torna-se fundamental que haja uma autoavaliação contínua de seu trabalho pedagógico com os pequenos, com um olhar voltado para sua práxis, especialmente observando se, por meio das práticas educativas, estão sendo proporcionadas condições para atender às necessidades da criança, de modo que suas ações realmente visem o processo de humanização. Nesse sentido, é necessário estar presente com os bebês, compartilhar com eles o que há de mais elaborado na cultura humana e considerar isso como algo intrínseco ao seu processo de formação.

Levando em consideração tais pontuações, nota-se que, na atividade de comunicação emocional direta, com o surgimento das primeiras reações emocionais direcionadas ao adulto, é importante destacar o complexo de animação, que ocorre por volta do final do segundo mês de vida. Segundo Mukhina (1995), o

complexo de animação representa uma reação emocional positiva do bebê em relação ao adulto, demonstrando claramente a satisfação por se relacionar com ele. A autora explica que essa reação surge quando a criança observa de forma concentrada a pessoa que está à sua frente, sorrindo, movimentando tanto os braços quanto as pernas e emitindo sons delicados. Mukhina (1995) destaca que essa vontade de se comunicar com o adulto origina a primeira necessidade social da criança, marcando assim o limite entre o período do nascimento e o primeiro ano de vida.

As relações estabelecidas vão aumentando gradualmente durante o primeiro ano de vida. A mesma autora afirma que, quando os métodos educacionais são adequados, a relação direta com o adulto é substituída gradativamente por um processo relacional que envolve objetos e brinquedos. Quando essa transição começa a ocorrer por parte da criança, há uma mudança de atividade, transformando-se em uma atividade conjunta entre adulto e criança. Nesse contexto, o adulto é responsável por apresentar os objetos à criança, assim como as formas de manipulá-los, frequentemente auxiliando-a na realização de ações e orientando seus movimentos. Essa atividade surge porque o adulto guia as ações da criança; quando ela tem dificuldade em realizar uma ação, busca seu auxílio. Além disso, a autora menciona que surge a capacidade de imitar o adulto, manifestada ao longo de todo o primeiro ano de vida, o que pode gerar diversas possibilidades de ensino por meio de sua atuação.

A linguagem também se sobressai na atividade de comunicação emocional direta, que de acordo com Mukhina (1995), é uma forma de expressão, o que faz com que se torne uma necessidade de comunicação da criança. Dessa forma, o balbúcio revela a vontade da criança de se comunicar e contribui para a aprendizagem de novos sons. Ao final do primeiro ano de vida, a criança estabelece a relação entre o objeto e seu nome. O vínculo emocional com o adulto e a compreensão do que ele diz costumam ser motivos de satisfação para a criança.

O ato de comunicar-se terá continuidade nas atividades realizadas pelos envolvidos. À medida que novas possibilidades de ação se produzem, envolvendo o comportamento infantil, faz-se surgir a superação dessa atividade dominante, incorporando-a e avançando acerca de seu desenvolvimento (Cheroglu e Magalhães 2016). Contudo, é importante considerar que, para que isso ocorra na prática, é necessária uma intervenção adequada e conjunta por parte do adulto, que,

neste contexto escolar, refere-se à figura do professor da Educação Infantil. Por meio da escolha e disponibilização de objetos para as explorações iniciais do bebê, o professor pode contribuir de maneira significativa para a apresentação de características diversificadas dos objetos e seu uso, criando novas necessidades que favorecem o desenvolvimento do psiquismo da criança. Assim, uma nova atividade-guia se destacará, não havendo uma ruptura, mas sim uma continuidade no processo de aprendizagem.

4.3.2 Atividade-guia: objeto manipulatório

Pasqualini e Eidt (2016) evidenciam que as conquistas de desenvolvimento alcançadas no primeiro ano de vida criam novas oportunidades para a criança interagir com seu ambiente físico e social. Assim, a criança inicia a primeira infância, um período que se estende aproximadamente dos dois aos três anos de idade. Nesse contexto, uma nova atividade-guia se destaca: o objeto manipulatório. Por meio de rupturas e saltos qualitativos, a criança estabelece uma relação mais intensa com os objetos. Essa atividade permite à criança compreender a função social dos objetos produzidos pela sociedade como um todo. Pasqualini e Eidt (2016, p. 21) enfatizam que “[...] não basta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais, por meio da imitação e da instrução.

É possível avaliar que o contato com adultos continua a ser primordial para a continuidade do processo formativo da criança. Ressalta-se que, mesmo que a comunicação emocional direta não seja a atividade principal nesses anos, ela não deixa de existir; apenas ocupa outra posição. Essa relação persiste em meio a novas experiências. É importante destacar que as atividades são consideradas dialéticas, continuando a existir na vida do sujeito, mesmo que cada fase tenha suas próprias determinações.

Esse apontamento é relevante, pois a periodização do desenvolvimento não é organizada por etapas estanques e sequenciais. As transições de uma atividade para outra ocorrem de forma aproximada, uma vez que cada criança vive em uma realidade específica, em um contexto particular e sob condições reais. Assim sendo, o processo de formação de cada criança dependerá dos condicionantes

históricos, sociais e culturais que permeiam sua vida, bem como dos estímulos que lhe são oferecidos.

Sabendo-se que na atividade de comunicação emocional direta se originam as premissas que dão início às primeiras ações sensório-motoras, o foco agora se volta para a conquista da capacidade motora e o salto qualitativo no desenvolvimento motor: os objetos podem ser livremente alcançados e explorados pelos bebês. Nesse sentido, o adulto deixa de ser o centro de atenção da criança, pois os objetos passam a ocupar esse papel. Outro dado importante é que, nessa fase, a capacidade de locomoção do pequeno ganha destaque. Ao final do primeiro ano, é possível perceber um maior desenvolvimento motor, o que permite à criança tocar tudo o que consegue ver (Chaves e Franco, 2016).

Neste período, as circunstâncias e situações em que a criança está inserida tornam-se determinantes para suas ações. Segundo Pasqualini e Eidt (2016), a criança ainda está condicionada pela estimulação do meio. Nesse sentido, é fundamental ter um olhar atento em relação à organização do ambiente em que ela se encontra, assim como aos objetos disponibilizados. Corroborando esse pensamento, é necessário analisar a relevância dessa organização nas Instituições de Educação Infantil por parte do professor e o impacto que tal organização exerce no desenvolvimento das crianças. Baseando-se na concepção histórico-cultural, é possível avaliar que as práticas educativas planejadas e executadas pelo profissional responsável pela criança na escola, o professor, desempenham um papel primordial nas possibilidades de constituição do psiquismo infantil.

Chaves e Franco (2016) advertem que o desenvolvimento psíquico da criança depende da situação concreto-visual, o que permite que a criança se relacione com os objetos; no entanto, ela necessita da presença desses objetos. Outro ponto essencial diz respeito ao desenvolvimento da linguagem simbólica como meio de comunicação, servindo como um caminho para a compreensão da fala dos adultos, que se expressa por meio das palavras. Esse processo leva a uma reorganização da percepção infantil, permitindo que a criança reconheça os objetos em suas propriedades físicas e funções sociais. Pasqualini e Eidt (2016) complementam essa ideia ao mostrar que essa percepção é generalizada; uma vez que as crianças compreendem o uso social dos objetos, elas começam a utilizá-los como instrumentos para realizar ações. Nessa assertiva, Vigotski (2008) afirma que, na brincadeira, a

criança interage com objetos e utiliza os significados das palavras, que acabam por substituir esses objetos. Na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos.

Nesse cenário, a intervenção do professor torna-se basilar no processo de aprendizagem da criança, desde os primeiros anos de vida. É perceptível que é necessário um ensino voltado para o desenvolvimento integral dos pequenos, ampliando seu conhecimento de mundo, o que pode contribuir de forma significativa para a apropriação da criança em relação à função social dos objetos, assim como para o aumento de seu repertório vocabular. Para que isso ocorra, considera-se que a atividade conjunta e colaborativa, que se inicia antes mesmo da atividade-guia objetual manipulatória, deve continuar a existir em busca de uma aprendizagem desenvolvvente.

Chaves e Franco (2016) asseguram que, apenas com gestos e outras formas de comunicação, não é possível satisfazer a necessidade da criança em relação à função social do objeto. É necessário o uso da linguagem verbal para que ocorra o processo de comunicação em sua forma mais elaborada, por meio de ações como apresentar os objetos, nomeá-los, descrever suas cores e formatos, além de interagir com a criança. Como já exposto nesta pesquisa, a mera disponibilização de objetos para exploração não é suficiente para elevar os níveis de desenvolvimento psíquico dos pequenos em sua plenitude, nem resulta em contribuições significativas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Defende-se, assim, que é imprescindível ir além do que a criança já sabe e conhece, bem como complexificar e ampliar seu conhecimento, criando condições concretas para que ela aprenda e se desenvolva.

Para Vigotski (2021b), o desenvolvimento da linguagem afeta e reorganiza o pensamento da criança. Ele sublinha que, nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento do pensamento ocorre de maneira independente; no entanto, em determinadas áreas, ele se encontra com o desenvolvimento da linguagem. Chaves e Franco (2016) declaram que a apropriação da linguagem aumentará a compreensão do mundo perceptível, permitindo que a criança opere com os objetos, indo além do que é observável e manipulável de forma imediata.

As autoras afirmam que é possível superar os limites sensoriais, ampliando o mundo da criança. A interconexão entre as funções psíquicas abordadas

não existe no início do desenvolvimento e se forma ao longo do movimento histórico, por meio da mediação do outro. Segundo as estudiosas, ao nomear os objetos para a criança, o adulto atribui significados a eles. É importante ressaltar que, na seção anterior deste trabalho de pesquisa, as discussões sobre linguagem e pensamento dentro da Teoria Histórico-Cultural estão presentes.

Dando continuidade à discussão sobre o pensamento da criança, Vigotski (2021b) aponta que ocorre um sincretismo, uma conexão desconectada dessa função psíquica. Ou seja, surge uma conexão a partir de uma impressão imediata, e a criança compreende que tudo está interligado. De forma objetiva, isso significa que ela internaliza a vinculação das impressões, percebendo-as como relações entre os objetos e estabelecendo conexões entre as coisas do mundo que a cercam.

É importante salientar o papel do adulto nesse contexto, que indicará à criança o uso das palavras e seus significados. Isso evidencia a atuação do adulto no processo de elaboração do pensamento e da linguagem, permitindo que a criança (re) conheça que as palavras que ouve estão relacionadas com sua realidade de vida. Nessa linha de discussão, Chaves e Franco (2016) afirmam que essa abordagem sobre o desenvolvimento pode criar as bases para a iniciação das premissas do jogo/brincadeira, engendrando a atividade-guia do próximo período: o jogo de papéis e/ou brincadeiras de papéis sociais.

De acordo com as autoras, a criança busca agir de maneira independente do adulto, desempenhando ações que este realiza, como vestir-se, alimentar-se e tomar banho. Contudo, nem todas as atividades que deseja realizar poderão ser efetivadas. É nesse momento que surge uma contradição que pode gerar uma crise. Como já enfatizado, na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é sequencial; assim, as crises são consideradas de forma dialética e podem ser positivas, como a crise dos 3 anos. Essa crise ocorre quando a criança não consegue realizar algo ou satisfazer suas necessidades, ou até mesmo quando é chamada à atenção ou reprimida por não poder desenvolver determinadas atitudes. Deste modo, Elkonin (2009) sublinha que essa contradição com a qual a criança se depara a direciona a querer resolvê-la, o que resulta no surgimento do jogo/brincadeira, considerado como uma alternativa para saná-la.

Nesse enfoque, é essencial apresentar como ocorre o surgimento dessa atividade dominante, ou como se dá essa transição linear e seu desenvolvimento, para uma melhor compreensão do tema. As discussões até aqui trouxeram contribuições que envolveram a brincadeira e os respectivos períodos: o primeiro ano de vida e a primeira infância, nos quais as atividades-guia são a comunicação emocional direta e a objeto manipulatória. Agora, é necessário continuar a dissertar sobre o período da idade pré-escolar e, conseqüentemente, sobre a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais.

4.3.3 Atividade-guia: brincadeira de papéis sociais

Diante do exposto, torna-se pertinente direcionar o olhar para a idade pré-escolar, iniciando com o esclarecimento de Leontiev (1978a), que a define como o período em que o mundo humano se amplia gradativamente para a criança. Por meio de sua atividade e das brincadeiras, que superam a comunicação com os pais e a manipulação de objetos, a criança passa a se apropriar de forma mais ativa do contexto da vida humana, reproduzindo concretamente as ações que vivencia.

Vigotski (2008, p. 25) afirma que: “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas e impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira [...]”. Lazaretti (2016) salienta que, quando na brincadeira a criança começa a manifestar a substituição de um objeto por outro, isso pode indicar o início da brincadeira de papéis sociais. É importante ressaltar que a Teoria Histórico-Cultural não estabelece uma idade exata em que essa atividade se inicia, mas aponta um período aproximado de desenvolvimento.

Arce e Baldan (2013) alertam para o fato de que existem atividades dominantes e acessórias, também conhecidas nos estudos acadêmicos como secundárias. Contudo, é válido ressaltar que, quando uma atividade-guia se torna secundária, ela continua a existir, embora não seja mais a que domina esse processo. Em relação à transição da atividade objeto manipulatória para a brincadeira de papéis sociais, é notória a contribuição de Elkonin (2009), que afirma que o percurso do desenvolvimento da brincadeira vai da ação real com os objetos à ação lúdica 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, 2009, p. 258-259, grifo do autor).

Não se trata, portanto, de passos sequenciais que acontecem de forma mecânica e imediata, pois, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano acontece por meio do movimento dialético. Diante dessa colocação, compreende-se que a exemplificação de Elkonin sobre o uso da colher pela criança ocorre paulatinamente durante seu percurso formativo, desde cedo, ao se inserir no mundo criado pelos seres humanos.

Assim, de acordo com Lazaretti (2016), agir sobre os objetos não é mais suficiente para a criança durante essa transição; ela sente a necessidade de se apropriar do mundo humano e das relações sociais, interagindo com a realidade que a circunda. Segundo Elkonin (2017), a brincadeira é uma atividade social e, nesse contexto, seu conteúdo é social. Em concordância com Leontiev (2017, p. 125) a brincadeira manifesta-se para a criança “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Elkonin (2017) argumenta que, após os estudos de Vigotski e Leontiev, se consolidou na Psicologia Infantil de sua época a ideia de que, na idade pré-escolar, a brincadeira é a atividade dominante em sua forma mais desenvolvida, referindo-se assim ao jogo de papéis ou à brincadeira de papéis sociais. Ele enfatiza que a ação de brincar, no que diz respeito à formação do psiquismo da criança nesse período, é multifacetada.

Segundo o autor, por meio de procedimentos intrínsecos e do processo de apropriação, a pessoa adulta desempenha um papel que reflete as ações objetais. Nesse contexto, ocorre a transferência de significado de um objeto para outro, permitindo que a criança molde as relações interpessoais durante essa atividade. Assim, na brincadeira de papéis sociais, a criança tem a oportunidade de orientar e fundamentar as ações humanas. Essa atividade se constitui como o alicerce necessário para que os pequenos realizem ações significativas e socialmente valorizadas. Portanto, o interesse da criança nesse contexto é fundamental para sua aprendizagem escolar. Nessa assertiva, encontra-se a essência da brincadeira para o desenvolvimento psíquico e, da mesma forma, para sua função primordial.

Torna-se válido observar que:

[...] 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. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (Elkonin, 2009, p. 34, grifo do autor).

Diante do exposto, considera-se que as relações estabelecidas entre as pessoas e os objetos formam as bases sólidas para a efetivação da brincadeira de papéis sociais. É por meio da interação com os adultos e da apropriação da cultura humana que a criança poderá brincar e assumir seu papel, assimilando as atividades exercidas por eles. Em meio às suas ações, o pequeno fará uso de objetos disponíveis, que fazem parte da cultura humana, podendo trocá-los por outros e utilizá-los na situação imaginária da brincadeira. Além disso, terá a oportunidade de conviver, criar e recriar regras, compartilhar experiências com outros pares, entre outras ações que poderão ser concretizadas.

Leontiev (1978a) afirma que o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança “[...] é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais de vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior [...] que depende [...] das condições de vida em que ela vive” (Leontiev, 1978a, p. 291). Nessa assertiva, há de se considerar que a formação do psiquismo humano acontece durante toda a vida e, com foco no desenvolvimento infantil, é papel do professor oferecer à criança um ensino que privilegie o aumento do repertório cultural do mundo dos homens, culminando em suas máximas potencialidades. Nas Instituições da Educação Infantil, ao se organizar e realizar práticas educativas com os pequenos, as quais envolvem a brincadeira, o professor necessita planejar ações com um olhar especial para as atividades que guiam o desenvolvimento da criança atendida. No caso da idade pré-escolar, a ênfase deve estar na brincadeira de papéis sociais.

Consequentemente, é válido pontuar acerca do *tema* e do *conteúdo* das brincadeiras. Conforme Elkonin (2009), sendo a atividade do homem concreta e suas relações variadas, do mesmo modo, o tema das brincadeiras serão diversos. Para essa afirmação, o autor se baseia nas condições sócio-históricas, geográficas e

domésticas concretas da vida, que se sucedem ao longo da história. Segundo esse teórico, uma criança pode modificar os temas de suas brincadeiras conforme as condições reais que vivencia no dia a dia. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que o caráter peculiar de impacto que se estende desde a atividade humana até as relações entre os sujeitos, reproduzido na brincadeira, confirma que, mesmo existindo variados temas, “[...] todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” (Elkonin, 2009, p. 35).

Nessa assertiva, no trabalho voltado para as crianças, é importante destacar que, nas propostas educativas, é essencial que o professor organize os espaços onde as atividades ocorrerão, tendo clareza sobre o posicionamento acima apontado por Elkonin. Isso garante que a essência da brincadeira de papéis seja assegurada e continue a existir durante os momentos oportunos para a realização da atividade principal da idade pré-escolar.

Contudo, Elkonin (2009) alerta para a importância de se fazer uma distinção adequada entre o que é o tema e o conteúdo da brincadeira. “[...] Os temas dos jogos [...] mudam conforme as condições de vida em geral, à medida que a criança vai ingressando em um meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, ampliando seus horizontes” (Elkonin, 2009, p. 35). Em relação ao conteúdo da brincadeira, Elkonin (2009) considera como aspecto central que este é “[...] reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho”. Ele ainda sublinha que esse conteúdo “[...] pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera, ou a atitude que adota diante de sua atividade e da atividade das outras pessoas, ou ainda [...] o sentido social do trabalho humano” (Elkonin, 2009, p. 35).

Elkonin (2009) declara que os estudos sobre a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais são interessantes, pois, além de permitir uma compreensão profunda da essência da brincadeira, possibilitam desvelar a interconexão dos diferentes componentes que a estruturam em seu desenvolvimento. Isso pode abrir caminhos para um direcionamento pedagógico que contemple essa atividade dominante.

Assim, considera-se essencial a formação dos professores, que deve dar significado à sua prática pedagógica, permitindo uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil. Além disso, conhecer a criança e entender que, na atividade da brincadeira, ela representa o que vivencia em seu contexto de vida é primordial para compreender as mudanças nos temas abordados nas brincadeiras. Nesse sentido, a atividade principal do professor, que é o ensino, se destaca novamente. Reconhecer a importância do ensino no trabalho com as crianças demonstra a necessidade de que esse profissional se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos, com o objetivo de consolidar em sua prática pedagógica os objetivos a serem alcançados. O papel da escola é promover esse ensino, considerando a atividade-guia como aliada no processo de aprendizagem da criança dentro desse contexto.

5 PROPOSTA FORMATIVA COM PROFESSORES SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

A presente seção tem por objetivo apresentar o método e o caminho metodológico, contendo os instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados utilizados durante a investigação. O *locus* da pesquisa de campo diz respeito a 2 (dois) Centros de Educação Infantil filantrópicos, conveniados com a Prefeitura do Município de Londrina-PR. Os participantes da pesquisa são professores que trabalham nas respectivas Instituições de Educação Infantil que atendem à educação de crianças de 1 a 5 anos de idade.

A primeira ação foi a aplicação do questionário (inicial), com questões relacionadas ao objeto da investigação, a fim de averiguar o que os professores pensam sobre a brincadeira de papéis sociais, tendo ainda por finalidade, obter informações sobre as necessidades de estudo apresentadas pelos professores, frente à temática enunciada. Em seguida, foram realizadas observações participantes, cujo foco se baseou na análise dos momentos destinados à brincadeira, em especial aos que envolvem a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais. A partir da análise do questionário inicial e os momentos de observação participante, se elaborou uma proposta de projeto de intervenção ofertada aos professores, na qual os temas foram organizados conforme a análise desse instrumento.

Após a formação no contexto da escola, foi disponibilizado para os participantes um questionário (final), que buscou analisar se a proposta do projeto de intervenção contribuiu para a ampliação do conhecimento dos professores, envolvendo desse modo, as necessidades iniciais apresentadas por esses sujeitos no questionário (inicial).

O delineamento da pesquisa de campo fez-se mediante levantamento bibliográfico e uma pesquisa-ação, subsidiada pelos pressupostos do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e análise do discurso em Bakhtin, com vistas a contribuir para apreciação e análise do resultado dos dados enunciados pelos participantes da investigação.

5.1 MÉTODO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo, o fenômeno a ser analisado é a brincadeira de papéis sociais. Para tanto, compactua-se com Sánchez Gamboa (2011), que enfatiza que os projetos de pesquisa possuem como característica basilar a organização de procedimentos para alcançar a elaboração de um diagnóstico acerca de uma problemática que se encontra inerente à necessidade humana. Portanto, é preciso fazer uso de procedimentos que tenham rigor lógico na formulação do problema, assim como na elaboração das perguntas e das respostas.

Sánchez Gamboa (2011) cita que é preciso ter um olhar atento às duas etapas do diagnóstico do problema, a primeira refere-se à identificação e caracterização do problema e a segunda consiste em desvelar respostas para a problemática. Entre essas duas etapas acontece uma relação dialética, iniciando no ponto de partida até o ponto de chegada, ou seja, um movimento de ida e volta à pergunta.

Triviños (2008, p. 151) destaca que o método dialético “[...] é capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações [...]”. Na pesquisa científica, o interesse se dá na elaboração do conhecimento e conforme o método defendido, destaca-se o interesse crítico-emancipador, desvelando o que existe no mundo e na sociedade, ancorando-se na compreensão da transformação, o que cria caminhos para a concretização da práxis emancipadora, que segundo Sánchez Gamboa (2011), relaciona-se ao conhecimento de forma consciente, por meio do trabalho, na busca de uma transformação que envolve o conhecimento em sua totalidade.

Conforme o autor mencionado, a pesquisa precisa ter metodologia, devido ao fato que ela é considerada como a previsão das fontes para se extrair informações, formular respostas e antever os instrumentos e técnicas para a coleta de dados, assim como para a organização das análises do que fora coletado. Nesse sentido, a metodologia possui pontos que contribuem para a sua organização e instrumentalização tais como: a definição de fontes para obter informações, a escolha dos instrumentos para coleta de dados e sistematização das informações, a exposição de hipóteses, a escolha de um quadro dos referenciais teóricos e a previsão de condições reais para a concretização da pesquisa.

O percurso metodológico far-se-á ante uma pesquisa-ação, a qual está em consonância com o método dialético. Segundo Severino (2013), a pesquisa-ação abrange compreender e intervir uma dada situação, visando transformações.

Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social que é organizada e efetivada em proximidade com uma ação ou então, na busca da solução de determinado problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos em uma dinâmica cooperativa e participativa. Uma das características principais desse tipo de pesquisa é a ação desempenhada pelos sujeitos mediante o problema observado. Complementa que “[...] a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (Thiollent, 1986, p. 15). O autor resume os principais aspectos da pesquisa-ação, avalia-se ser pertinente trazê-los à luz para este estudo:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação [...] pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas [...] (Thiollent, 1986, p. 16).

Esses aspectos caracterizam a relevância do processo de organização de uma investigação científica. Considera-se que este estudo se insere dentre os pontos destacados pelo autor, pois focaliza em uma problemática que precisa de ações para que se abram caminhos para possíveis soluções, ou em outras palavras, que transformem a realidade dos participantes mediante a investigação, no caso, os professores das Instituições de Educação Infantil pesquisadas. Para que isso ocorra, existe a necessidade de investigar, organizar, elaborar e conduzir ações que se direcionam à transformação frente ao problema em questão e isso mediante a participação e colaboração dos envolvidos.

Apreciar e analisar os enunciados dos participantes da investigação se torna essencial. Isto posto, considera-se pertinente portanto, trazer à luz o pensamento de Bakhtin (2002), que expõe que a fala, a enunciação, são de natureza social. Para o autor, a fala está estreitamente relacionada às condições de comunicação do ser humano, que se envolvem nas estruturas sociais. Segundo o autor, a comunicação verbal, implica conflitos, incluindo nesse sentido, domínio e resistência, em vista que a língua é utilizada como instrumento de poder da classe dominante. Discorre que todo signo é de natureza ideológica, um fragmento material da realidade circundante, um fenômeno do mundo exterior.

Fiorin (2018) ao analisar o pensamento de Bakhtin, mostra que ele almejava uma ciência que fosse para além da linguística, analisando a linguagem de forma única, sendo possível analisar seu real funcionamento. E disserta que, para o teórico, “[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem propriedade de ser dialógica” (Fiorin, 2018, p. 22). Salienta-se que na presente tese não se intenciona traçar um percurso metodológico atribuindo todos os conceitos bakhtinianos, mas sim, analisar a fala, o enunciado dos participantes desta pesquisa, pautada em uma análise crítico-dialética, na forma da escrita (questionário inicial e final) e falada, especificamente condizentes às interações que se sucederam durante o projeto de intervenção.

Freitas (2002) cita que Bakhtin assegurou que a fala e o seu produto (enunciação) não se limitam às experiências do sujeito falante “[...], mas também não podem de ele prescindir. Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá sempre numa interação [...]” (Freitas, 2002, p.134).

A autora comenta que:

O enunciado pertence a um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações meramente linguísticas. Enquanto a palavra e sentença são uma unidade da linguagem, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva. Toda enunciação tem, pois, dois aspectos: o linguístico que é reiterativo e se refere a um objeto pré-existente e o contextual que é único, tendo como referência novos enunciados (Freitas, 2002, p.135).

Portanto, o enunciado terá uma relação intrínseca com o aspecto social, entre duas pessoas ou mais, sem que precisamente o interlocutor esteja

presente “[...], mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro-presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Em vista disso, todo enunciado é diálogo [...]” (Freitas, 2002, p. 135), sendo o fator predominante a relação existente entre as pessoas. Corroborando com esse pensamento, Fiorin (2018, p. 22) pontua que nos enunciados existe uma “[...] dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, [...] e de maneira inevitável, também a palavra do outro, o que significa que o enunciador, para compor um discurso, considera o discurso de outra pessoa, que se faz presente no seu. Desse modo, o conceito de dialogismo em Bakhtin, “[...] são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (Fiorin, 2018, p. 22). Nesse contexto de discussão, Freitas (2002, p. 131) esclarece que o dialogismo para Bakhtin, “[...] é toda uma cosmovisão dialógica em busca de uma síntese dialética de todas as vozes.

Diante o exposto, considera-se que a teoria/análise dialógica bakhtiniana, abre um caminho com conceitos e categorias que sublinham a questão dialógica relacionada com o aspecto discursivo, envolvendo, assim, a metodologia e o pesquisador. Nesse sentido, a presente tese busca fundamentar as investigações embasadas no método crítico-dialético. Portanto, tanto a pesquisa-ação, quanto às contribuições de Bakhtin, especificamente no que diz respeito aos estudos sobre os enunciados, apresentam importantes subsídios para o caminho metodológico da pesquisa de campo.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Os cenários da presente pesquisa são dois Centros de Educação Infantil filantrópicos, localizados na cidade de Londrina-Paraná. Nesta investigação, essas instituições foram nomeadas da seguinte forma: de CEI (A) e CEI (B). Optou-se por realizar a pesquisa de campo no primeiro *lócus*, observando o trabalho pedagógico realizado com crianças a partir de 1 ano, intencionando analisar a atividade da brincadeira, tendo em vista de que ela faz parte de todos os períodos do desenvolvimento infantil, bem como, abarcar o olhar sobre as premissas da atividade dominante da brincadeira de papéis sociais, que de acordo com a THC, inicia-se por volta dos 3 anos. No Centro de Educação Infantil (B), o foco se deu com crianças da

pré-escola quatro (P4)²⁰ e da pré-escola cinco (P5)²¹, observando o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais no período pré-escolar.

O Centro de Educação Infantil (A), tem como entidade mantenedora uma Associação Feminina Evangélica da cidade de Londrina, atende crianças de 1 a 3 anos de idade em período integral, sendo o horário de atendimento, das 7h30min às 17h30min. A Instituição de Ensino funciona há mais de 60 anos.

Quanto à concepção de criança, o CEI (A), cita que:

A proposta pedagógica da instituição considera a criança como centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo o tempo todo cultura. (Londrina, 2023b, p. 4).

Conforme a Proposta Pedagógica da instituição de ensino mencionada, valoriza-se a formação continuada dos funcionários e colaboradores, por meio de práticas pedagógicas que buscam proporcionar uma formação significativa, focando no desenvolvimento da criança nas áreas afetiva, social, biológica e cognitiva. Nota-se que o CEI (A) menciona neste documento que atende 79 crianças de 1 a 3 anos de idade, em conformidade com a legislação vigente, sendo: “Creche 1 – C1 Crianças que completam 1 ano até 31 de março do ano letivo. Creche 2 – C2 Crianças que completam 2 anos até 31 de março do ano letivo. Creche 3 – C3 Crianças que completam 3 anos até 31 de março do ano letivo” (Londrina, 2023b, p. 7).

Em relação aos recursos físicos, a Proposta Pedagógica descreve que existem: sala dos professores, banheiro dos professores, banheiro das crianças, refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, quadra coberta, pátio, que tem como itens: 4 (quatro) balanços, 1 (um) escorregador, 1 (um) cavalinho e 1 (uma) casinha (Londrina, 2023b). A figura 4 apresenta alguns espaços do pátio externo da instituição.

²⁰ Crianças que completam 4 (quatro) anos até 31 março do ano letivo.

²¹ Crianças que completam 5 (cinco) anos até 31 março do ano letivo.

Figura 4 – Imagens do espaço externo do CEI (A)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O espaço da brinquedoteca possui os seguintes itens: 1 (uma) TV de LED, 2 (dois) ventiladores, 1 (um) teclado, 3 (três) extintores de incêndio, 1 (um) banco, 5 (cinco) pufes, armário de chão, para guardar livros infantis, prateleira com jogos de linguagem, armário com duas portas, estante com instrumentos musicais, armário de chão com 32 nichos em que são distribuídas revistas para recorte, brinquedos (carros e tratores), quebra-cabeça, jogo da memória, peças de encaixe (legos), alinhavos, placas de bordar, boliche, bolas, fantoches, ursos de pelúcia, caixa de ferramentas, caixa com DVDs pedagógicos para uso das professoras (Londrina, 2023b). Na figura 5, é possível visualizar a brinquedoteca do Centro de Educação Infantil (A).

Figura 5 – Imagens da brinquedoteca do CEI (A)



Fonte: A própria autora.

O espaço escolar conta ainda com uma rampa de acesso e 6 (seis) salas de atendimento às crianças, sendo as turmas divididas em: C1²², C2-A e C2-B²³, C3-A, C3-B e C3-C²⁴. Atualmente, o CEI (A) possui 1 (uma) diretora, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 6 (seis) professores regentes e 5 (cinco) professores auxiliares, 2 (duas) cozinheiras, 1 (uma) auxiliar de serviços gerais e 1 (uma) nutricionista (Londrina, 2023b).

A instituição de ensino considera ser de extrema importância definir uma teoria que contribua para a compreensão de como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, bem como explicitar a questão da postura do professor e sua concepção de mundo. Nesse contexto, o CEI (A), tem como teoria norteadora a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, que discutem em seus estudos a socialização da cultura elaborada do conjunto de homens, com a finalidade de promover a máxima elevação das funções psíquicas (Londrina, 2023b).

A Proposta Curricular do Centro de Educação Infantil (A), se pauta nas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Londrina-PR e, desse modo, utiliza sua grade curricular oficial, que está de acordo com a BNCC e com o Referencial Curricular do Paraná. A proposta está estruturada por turmas, (C1, C2 e C3), apresentando os saberes e conhecimentos, os campos de experiência (O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações); bem como os objetivos de aprendizagem (Londrina, 2023b).

Em relação à formação continuada dos professores, a Proposta Pedagógica enfatiza que elas acontecem conforme os cursos e eventos que são ofertados pela SME de Londrina. Além dessas formações, a unidade também oferta suas próprias práticas pedagógicas aos seus professores, o que inclui reuniões e palestras ao longo do período letivo. Essas atividades envolvem discussões sobre a organização do trabalho pedagógico, manutenção e alimentação com o intuito de

²² Creche 1 – C1: Crianças que completam 1 ano até 31 de março do ano letivo.

²³ Creche 2 – C2: Crianças que completam 2 anos até 31 de março do ano letivo.

²⁴ Creche 3 – C3: Crianças que completam 3 anos até 31 de março do ano letivo.

avaliar de forma assertiva o que ocorreu, buscando assim resolver as dificuldades encontradas (Londrina, 2023b).

Com base na Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil (A), foi possível conhecer os pontos principais que ajudam a compreender a realidade do espaço escolar que é o *lócus* da investigação. É importante salientar que a Instituição de Educação Infantil mencionada mostra, de forma evidente, respeito pela criança pequena, considerando-a um ser histórico e social que necessita da mediação do professor para aprender e se desenvolver. Nesse sentido, esse entendimento se alinha à concepção histórico-cultural, que enfatiza a aprendizagem por meio das relações e interações sociais.

Há de se enfatizar que o CEI (A), como já discutido anteriormente, atende crianças de 1 a 3 anos. Considerando que a idade pré-escolar tem como marco referencial, crianças da pré-escola, tornou-se necessário buscar, para além dessa instituição de ensino, outra que contemple o atendimento para crianças que se encontram nesse período.

Ao analisar a Proposta Pedagógica do CEI (B), localizado no espaço da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi possível constatar que o documento afirma atender crianças de 1 a 3 anos de idade e sua localização não condiz com o espaço escolar que a pesquisadora teve acesso. Entretanto, a justificativa se dá ao fato de que esta unidade foi implantada recentemente neste local, em que antes a responsabilidade pelo atendimento das crianças era da esfera estadual. Assim, justifica-se que o CEI (B), ainda está em processo de elaboração quanto a atualização dos documentos que dizem respeito ao seu funcionamento. No entanto, torna-se imprescindível salientar que, a instituição passou a atender também, crianças da pré-escola quatro (P4) e da pré-escola cinco (P5).

O documento analisado, é do ano de 2023, assim, apresentar-se-á determinadas informações que se referem ao funcionamento do CEI (B). O Centro de Educação Infantil tem como mantenedora, uma Associação que foi fundada no ano de 1979, na cidade de Londrina-PR. Suas atividades acontecem das 7h30min até 17h30min, desse modo, torna-se relevante ressaltar, que o atendimento aos pequenos acontece em período integral. O Centro de Educação Infantil (B), atende um total de 84 crianças (Londrina, 2023a).

O CEI (B), assim como o CEI (A), defende que o trabalho pedagógico dos professores é embasado na Teoria Histórico-Cultural. A Proposta Curricular também se respalda na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular do Paraná. A instituição enfatiza que a formação continuada ocorre por meio da participação dos professores em grupos de estudo, reuniões pedagógicas, estudos com profissionais da Educação e cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) (Londrina, 2023a).

O espaço físico que consta na Proposta Pedagógica não condiz com a instituição de ensino em que a pesquisadora teve contato. Portanto, não se torna pertinente descrevê-lo conforme o documento. Contudo, na figura 6, segue imagens referentes ao espaço escolar real da presente pesquisa de campo.

Figura 6 – Imagens do parque do CEI (B)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como é possível observar, o parque do CEI (B) é amplo e possui uma área verde, pista para caminhadas, além de vários brinquedos para as crianças, como cavalinho, gira-gira, casa de boneca e escorregadores. O espaço também conta com uma área gramada que serve como um pequeno campo para as crianças brincarem com bolas e outros objetos, contendo traves, permitindo que elas joguem futebol.

Após conhecer as principais características dos Centros de Educação Infantil que fazem parte do processo de investigação, serão apresentados os procedimentos metodológicos e técnicas para análise de dados da presente pesquisa.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para investigar a temática da brincadeira de papéis sociais, foi necessário ter um direcionamento quanto à escolha dos instrumentos e técnicas, tornando o estudo real. Assim, cabe discorrer o que vêm a ser as técnicas de pesquisa. Severino (2013) explica que elas se referem a procedimentos operacionais com a finalidade de mediar a prática para a efetivação das pesquisas. Desse modo, podem ser utilizadas em pesquisas de diferentes metodologias; entretanto, o pesquisador precisa atentar-se para que as técnicas escolhidas sejam compatíveis com o método e com os paradigmas epistemológicos adotados.

Marconi e Lakatos (2003) discorrem que os métodos e técnicas a serem empregados na pesquisa científica, podem ser escolhidos desde a formulação do problema e das hipóteses, bem como do afunilamento do universo ou da amostra. Asseveram que tanto os métodos quanto as técnicas precisam se adequar ao problema, às hipóteses e aos sujeitos com os quais o pesquisador pretende interagir, de modo que estes sejam os participantes da pesquisa.

Severino (2013) enfatiza que as fontes bibliográficas são definidas pela natureza do tema estudado e pela área de que fazem parte. O autor esclarece que são trabalhos de reflexão teórica. O autor comenta que, para a área acadêmica, existe um interesse particular de que buscas sejam realizadas em endereços das próprias bibliotecas das grandes universidades, que disponibilizam informações de fontes bibliográficas por meio de seus acervos de documentos.

É válido ressaltar que o trajeto metodológico da presente tese, realizou-se por meio do levantamento bibliográfico, por meio de livros, revistas científicas da área da Educação, Catálogo de teses e dissertações da CAPES, Periódicos da CAPES, além de se embasar em determinados documentos da legislação educacional brasileira, envolvendo especialmente a etapa da Educação Infantil e a atividade da brincadeira.

O uso do questionário também foi empregado nesta pesquisa, sendo uma técnica de coleta que é composta por uma definição clara e objetiva, em que, de acordo com Severino (2013), diz respeito a uma quantidade de questões que se articulam, buscando-se dessa forma levantar informações por parte dos respondentes sobre determinado objeto proposto. As questões precisam estar alinhadas ao objeto

de estudo e podem ser abertas, em que o respondente pode elaborar suas respostas de forma pessoal ou com as suas próprias palavras, ou fechadas, nas quais o participante escolhe uma das opções elaboradas pelo pesquisador.

Com base no que foi dissertado, nesta pesquisa optou-se pelas questões abertas sistematizadas pela pesquisadora, tanto no questionário (inicial)²⁵, quanto no questionário (final)²⁶, sendo este último aplicado após a proposta do projeto de intervenção.

A observação participante foi outra técnica utilizada para coleta e análise de dados nesta pesquisa, tendo por finalidade averiguar os momentos das brincadeiras organizadas pelas professoras dos Centros de Educação Infantil. Marconi e Lakatos (2003) a definem como uma participação real do pesquisador com um determinado grupo. As autoras salientam que esse sujeito se integra ao grupo e se mistura com ele. “[...] Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste [...]” (Marconi; Lakatos, 2003, 194). Segundo Severino (2013), a observação trata-se de um procedimento crucial na elaboração de uma pesquisa científica, o que permite ao pesquisador ter acesso aos fenômenos a serem estudados. Para o autor, é uma etapa fundamental para qualquer modalidade de pesquisa.

A partir da autorização das instituições de ensino escolhidas, deu-se início à investigação a campo. Após o consentimento e assinatura dos participantes da pesquisa no Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)²⁷ desencadeou-se o processo das atividades previstas e elaboradas para a pesquisa. A Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante foi entregue para as diretoras das instituições em que a pesquisa se realizou, assim como o Termo de confidencialidade e sigilo²⁸. Nesse espaço de diálogo, esclareceu-se os encaminhamentos da investigação, como a observação participante²⁹ junto às professoras e crianças, com foco específico nos momentos envolvendo a atividade da brincadeira, bem como a aplicação do questionário inicial para os professores, leitura e análise da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Infantil, além da proposta

²⁵ Apêndice B.

²⁶ Apêndice F.

²⁷ Apêndice A.

²⁸ O Termo de confidencialidade e sigilo elaborado pela pesquisadora encontra-se no Apêndice D.

²⁹ O roteiro de observação participante elaborado pela autora desta pesquisa, encontra-se no Apêndice C.

do projeto de intervenção a ser ofertado aos professores, a qual foi elaborada após a coleta e análise resultantes dos questionários iniciais, em que por meio dele, tornou-se possível averiguar as necessidades que os respondentes manifestaram em relação ao objeto de investigação, em que foram levantadas as temáticas para a elaboração do projeto de intervenção realizado na escola.

Ressalta-se que a presente pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa: “FOCO-Formação práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano” e ao Projeto de Pesquisa: “O Social e o Cultural na formação e práxis educativa: implicações da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na Educação Escolar”³⁰, ambos vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

5.3.1 Questionário inicial: o olhar dos professores acerca da brincadeira de papéis sociais

Tendo por finalidade desvelar o conhecimento das professoras participantes da pesquisa de campo sobre a brincadeira de papéis sociais, o questionário inicial foi utilizado como instrumento para coleta de dados.

Ao todo, foram entregues 12 (doze) questionários aos professores do Centro de Educação Infantil (A) de forma impressa. A pesquisadora entregou os questionários em mãos aos participantes, explicando a respeito da pesquisa e informando a data de devolução do questionário inicial. É importante salientar que a equipe gestora e coordenação do CEI (A), contribuíram com a impressão do instrumento, autorizaram que a pesquisadora dialogasse com professores e auxiliou quanto ao retorno dos questionários, o que colaborou com o andamento da coleta e análise de dados desta primeira etapa. Contudo, foram devolvidos à pesquisadora 10 (dez) questionários, visto que 2 (dois) dos professores que trabalhavam no período em que foram entregues os questionários iniciais, foram desvinculadas da instituição de ensino. Mesmo depois de tentativas de contato pelo WhatsApp, tanto por parte da pesquisadora quanto da coordenadora do CEI (A), não houve retorno.

³⁰ Anexo B.

No CEI (B), todas as fases da pesquisa foram esclarecidas à coordenadora pedagógica, em que ela considerou a pesquisa imprescindível para os estudos da área da Educação Infantil. A princípio, tinha-se o objetivo de entregar o questionário inicial e realizar as etapas da investigação, envolvendo todos os professores atuantes na instituição de ensino em questão, para averiguar sobre a temática de estudo desta tese e contribuir com a formação profissional desses professores. Contudo, a coordenadora relatou de imediato que uma das possíveis dificuldades poderia ser o momento destinado para a realização do projeto de intervenção, devido a algumas demandas internas da própria instituição de ensino, que de forma geral envolvia a carga horária dos professores, momentos destinados para a hora atividade, dentre outras.

Analisando a situação, optou-se em aplicar o questionário inicial apenas para os professores da pré-escola, objetivando que ao menos a pesquisa fosse realizada com as docentes que trabalhavam com as crianças que se encontravam em idade pré-escolar, período em que ocorre a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais. Os questionários foram impressos e entregues à coordenadora da instituição, que distribuiu para os professores da pré-escola quatro e da pré-escola cinco. No total, foram entregues 5 (cinco questionários), todavia, 2 (dois) foram devolvidos.

No instrumento (questionário inicial), além de apresentar a descrição sobre a pesquisa, foram solicitados alguns dados dos participantes, como: nome, formação, Instituição de Educação Infantil em que atua, turma em que leciona como professor (a), cidade e quantidade de crianças atendidas na turma. Em relação aos dados pessoais, foram selecionados somente aqueles que manterão o sigilo e a confidencialidade dos participantes e, pelo mesmo motivo, a nomenclatura para identificar as respostas do questionário foi a seguinte: Respondentes do CEI (A): professora A, professora B, professora C, professora D, professora E, professora F, professora G, professora H, professora I, professora J; CEI (B): professora K, professora L.

Nesse contexto, a escolha da nomenclatura adotada para se referir aos participantes da investigação deve-se também ao fato de que todas são pessoas do sexo feminino. Portanto, durante a descrição e análise dos dados do processo

investigativo, será utilizada a denominação "professora (s)" ao se referir aos docentes que atuam nos dois *lôcus* desta pesquisa.

Em relação aos dados das professoras, serão expostos neste estudo: formação, turma em que atuam e quantidade de crianças, conforme está expresso no quadro 11.

Quadro 11- Dados das professoras participantes: CEI (A) e CEI (B)

Formação	Turma que atua	Quantidade de crianças
<i>Professora A: Pedagogia</i>	C2 e C3	12 a 16
<i>Professora B: Pedagogia</i>	C3-A	15
<i>Professora C: Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar</i>	C3-C	16
<i>Professora D: Magistério e Pedagogia</i>	C1 e C3	C1-8 e C3-15
<i>Professora E: Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil e Gestão Escolar</i>	C3-B	16
<i>Professora F: Magistério e Pedagogia</i>	C2 e C3	12 e 16
<i>Professora G: Pedagogia</i>	C2	12
<i>Professora H: Magistério e Pedagogia</i>	<i>Professora auxiliar, atende todas as turmas.</i>	8 a 16 crianças.
<i>Professora I: Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia</i>	C1 e C3	16
<i>Professora J: Pedagogia</i>	<i>Professora auxiliar, atende todas as turmas.</i>	8 a 16 crianças.
<i>Professor K: Pedagogia</i>	P4	20
<i>Professor L: Pedagogia</i>	P5	20

Fonte: Elaboração própria.

Finalizando as questões objetivas, deu-se início às perguntas condizentes à temática do estudo, o que exige uma reflexão crítica sobre teoria e a atuação docente. A elaboração de cada questão foi pensada de maneira intencional, vislumbrando obter o máximo de conhecimento possível em relação ao entendimento e posicionamento das professoras frente à brincadeira de papéis sociais.

Considerando que as professoras do CEI (A) não atendem crianças da pré-escola, a pesquisadora orientou-as a responder ao questionário inicial com base em suas vivências acadêmicas e/ou profissionais condizentes à Educação Infantil.

Na primeira questão: “*Quanto tempo você atua como professor (a) da Educação Infantil? E em quais turmas atuou?*”, obteve-se as seguintes respostas:

Há 11 anos. Do C1 ao C3 (Professora A).

Atuo há 29 anos, já passei por todos os níveis (Professora B).

27 anos- P4, C2, C3 (Professora C).

Tempo de atuação, 10 anos, passando por todos os níveis da Educação Infantil (Professora D).

Na Educação Infantil são 3 anos com o C1 e 3 anos com o C3 (Professora E).

Comecei estágio remunerado em 2018, já atuei em C1, C2, C3 e infantil 5 (Professora F).

Atuo há 6 anos na área. Já atuei em níveis de CB, C2, C3, P4 e P5 (Professora G).

Atuo desde 2001. Atuei no Berçário, Maternal/Auxiliar e agora desde C1 a C3 (Professora H).

16 anos. CB, C1, C2, C3, P4, P5 (Professora I).

Educação Infantil desde 2022, com crianças de 1 a 4 anos (Professora J).

Há 5 meses, atuando principalmente no P4 e C3 (Professora K).

Há 3 anos (Professora L).

Nota-se que as respostas relacionadas ao tempo de atuação em turmas da Educação Infantil, são diversas; algumas professoras responderam já ter atuado com pré-escolares, enquanto outras não. Diante do exposto, cabe elucidar a necessidade de conhecer esses dados, com o intuito analisar os enunciados presentes nas questões que se seguem.

Em relação à segunda questão: “*O que você compreende por jogos de papéis ou brincadeira de papéis sociais?*”, as participantes responderam:

Brincadeiras onde as crianças podem criar situações que vivenciam ou criam por meio de atividades lúdicas (Professora A).

A criança reconstitui atividade social e tenta representá-la, reproduzindo a atividade concreta das pessoas em suas relações e diversidade (Professora B).

São brincadeiras em que as crianças brincam de faz de conta, fantasiando e imitando papéis sociais adultos (Professora C).

Momento em que a criança demonstra sua imaginação e reproduz situações vivenciadas por ela, quando brinca de casinha, imita a mamãe, papai... através do brincar expressa seus sentimentos vividos socialmente (Professora D).

São brincadeiras que podem partir da reprodução que a criança observa no contexto em que ela está inserida, dando enfoque ao desenvolvimento da sua imaginação (Professora E).

É o faz de conta, onde a criança se expressa, se imagina e interpreta personagens, seus pais, professores etc. Devem fazer parte do processo de ensino aprendizagem, para uma educação significativa (Professora F).

Entendo que são os momentos em que as crianças brincam de faz de conta imitando ações dos adultos em que ela observa! (Professor G).

Sinceramente, não lembrava! Procurei na internet para saber mais sobre isso! (Professora H).

A criança brinca representando papéis das pessoas de seu convívio. Ex: boneca, restaurante, casinha. (Professora I).

Compreendo que é muito importante para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Compreendo também que é um momento onde usando seu imaginário e ludicidade a criança se vê em outro personagem. Ex: mãe, professora etc. (Professora J).

Jogos e brincadeiras onde a criança assume o papel do adulto de diferentes formas do seu cotidiano, agindo como tal (Professora K).

São atividades lúdicas nas quais as crianças assumem diferentes papéis para compreender as funções e comportamentos associados a esse papel na sociedade (Professora L).

As respostas das professoras revelaram um conhecimento significativo sobre os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais, sendo permeadas por palavras-chave que se evidenciaram, como: papéis sociais dos adultos, faz de conta, ludicidade, imitação, atividade concreta, imaginação, reprodução, representação. Nessa direção, é essencial refletir de maneira crítica sobre essa

atividade-guia e seu conteúdo principal, que é destacado, mesmo que de forma implícita pelas professoras: as relações sociais. Marcolino (2017) comenta que as relações sociais ocorrem entre as pessoas que fazem parte do vínculo social da criança, de sua realidade de vida como: “[...] as relações com a família e a comunidade em que vive, o que conhece por meio da literatura, da televisão, das histórias em quadrinhos etc.” (Marcolino, 2017, p. 155). A mesma autora complementa que é possível compreender a brincadeira como uma atividade que cria uma situação imaginária, representando os papéis sociais.

Cabe analisar que as respondentes expressaram um posicionamento sobre a temática em estudo, pois, como afirma Fiorin (2018), os enunciados têm autores e, portanto, revelam uma posição, possuindo significado para os sujeitos que os pronunciaram. De acordo com as suas vivências, e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional e/ou acadêmica, as professoras puderam desvelar o entendimento a respeito dos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais.

Quanto à terceira questão: *“Você saberia responder quem são os principais autores que contribuem com os estudos sobre os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais? Se sim, qual corrente teórica estes estudiosos baseiam suas pesquisas?”*, as professoras responderam:

Wallon e Piaget (Professora A).

Sim. Piaget, Bruner, Vygotsky, Wallon e Elkonin (Professora B).

Vygotsky- Socioconstrutivismo ou sociointeracionista. Psicologia histórico-cultural (Professora C).

Jean Piaget e Vygotsky. Sendo Piaget que acredita na maturação do indivíduo, do interno para o externo. Já Vygotsky parte do externo (social) interação (Professora D).

Vygotsky e Saviani- Pedagogia histórico crítica (Professora E).

Elkonin, Leontiev e Vigotsky. Se baseiam na teoria histórico-cultural uma corrente teórica sobre a importância do contexto, linguagem, interação social (Professora F).

O Vygotsky é um dos principais autores que falam sobre os jogos de papéis, sua corrente teórica é a histórico-cultural (Professora G).

Não. (Pesquisei na internet). Elkonin (1987); Mukhina (1987), Facci (2004) e outros (Professora H).

Piaget e Vygotsky (Professora I).

Vigotski e Pavlov-Teoria histórico crítico cultural (Professora J).

Histórico-Cultural, como Vigotsky, que traz sua contribuição já na grade curricular da UEL ainda na graduação (Professora K).

Vygotsky destaca que as brincadeiras de papéis sociais desenvolvem a linguagem, pensamento abstrato e as habilidades sociais (Professora L).

Observa-se que não houve um consenso nas respostas, o que torna nítido que as respondentes apresentaram dúvidas em relação aos principais autores que trazem contribuições no entendimento sobre a brincadeira de papéis sociais, sendo que, em determinadas respostas, os autores mencionados não fazem parte dos estudos de Vigotski e de seus colaboradores.

Torna-se evidente a necessidade de as professoras terem subsídios para se apropriarem de conhecimentos pertinentes para a sua formação e atuação docente, no que se refere especialmente à atividade-guia dos jogos de papéis sociais. Arruda e Barros (2021) defendem a ideia da formação do professor como meio essencial para a sua qualificação, entendendo que esta traz subsídios para a atuação docente, primando por uma prática educacional que visualiza a transformação social dos sujeitos. É pertinente destacar que são imprescindíveis cursos de formação continuada que busquem alcançar o professor que está no chão da escola, e que ele não seja apenas ouvinte, mas também participante desse processo, permitindo que, em momentos da formação, esse indivíduo possa expressar suas indagações, contribuições e apontamentos durante ou após uma palestra ou curso.

Destaca-se que é preciso sair da superficialidade de práticas de formação ofertadas aos profissionais da educação, que pouco agregam para a sua formação e atuação docente. Torna-se primordial um aprofundamento teórico que se relacione às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Assim, evitando o uso de jargões frequentemente empregados no meio educacional, sustenta-se que o professor não deve ser visto apenas como um receptor passivo nos cursos de formação, mas como um indivíduo capaz de promover transformações em si mesmo e na realidade em que atua.

Diante dos pressupostos teóricos defendidos na pesquisa, o professor é um sujeito que aprende e se desenvolve. Nesse sentido, no ambiente escolar, crianças e professores se produzem como seres humanos. Para que, de fato, o processo de humanização ocorra, Arruda e Barros (2021) dissertam que se faz

necessária a apropriação da cultura acumulada pelos homens e nesse contexto de discussão a educação é o caminho que visa contribuir para a constituição do ser humano.

Assim, é mister evidenciar que os enunciados analisados das participantes da pesquisa estão permeados pelas relações dialógicas que fazem parte da vida de cada uma delas. Em cada enunciado, “[...] estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante” (Fiorin, 2018, p. 24).

Na quarta questão: *“De acordo com o seu planejamento, como você organiza os jogos de papéis/ brincadeira de papéis sociais em sua rotina semanal?”*, as respostas foram:

Interagir com os amigos, observar as imagens de livros e criar novas histórias e brincar de casinha (Professora A).

O faz de conta com instrumentos médicos, com utensílios de cozinha, brincadeira de esconde-esconde, pular corda, jogo da velha (Professora B).

Todos os dias em um momento lúdico, com brinquedos da caixa, panelinhas com materiais não estruturados, folhas, flores e gravetos. Também utilizamos fantoches (Professora C).

Atuando como professora auxiliar considero a brincadeira essencial dentro do planejamento e deve ser trabalhada todos os dias, então como estou com as turmas a todo momento a interação e a brincadeira estão presentes (Professora D).

Procuro sempre criar momentos para que as crianças possam externalizar brincando a partir dos jogos de papéis. Seja brincando de comidinha com as panelas, reconto de histórias, brinquedos nas mesinhas (Professora E).

Baseado nos planejamentos que fazia na outra escola, pois ainda não faço aqui, posso dizer que insiro os jogos de papéis em todos os momentos de interação. Gosto muito de trabalhar os cantos temáticos, acho uma forma organizada para observar os pequenos, e o tempo de concentração e imaginação mais significativos (Professora F).

Organizo de forma que possam ter estes momentos vários dias da semana, oferecendo também brinquedos que possam contribuir para estas brincadeiras (Professora G).

Participante não respondeu (Professora H).

Em todos os momentos em que eu estou com a criança (Professora I).

Atualmente não faço planejamento, mas em minhas experiências anteriores usava nas contações de histórias, principalmente se colocando no lugar dos personagens (Professora J).

Permito e incentivo os jogos de papéis durante o parque em um momento de desconcentração, dentro da casinha do parque, com utensílios de cozinha ou até analisando a desenvoltura espontânea das crianças (Professora K).

Procuro colocar em meu planejamento brincadeiras de papéis que integram no tema que vou executar (Professora L).

As respostas da questão quatro destacam uma palavra primordial para a compreensão da brincadeira de papéis sociais, a “interação”, expressa na maioria dos discursos. Os momentos planejados para a organização das brincadeiras e das atividades de representação de papéis sociais demonstram, em grande parte dos enunciados das professoras, a intencionalidade nas propostas pedagógicas elaboradas. Marcolino (2017) chama atenção ao fato de que em algumas das pesquisas realizadas por ela, a respeito da brincadeira de papéis e a atuação do professor da Educação Infantil, nem sempre existe um tempo proposto para o brincar. “[...] As crianças chegam à escola, vão para a sala de aula, pintam, desenham, manipulam blocos de montar-sempre sentadas. Na hora do lanche, fazem fila e a professora encaminha para o refeitório [...]” (Marcolino, 2017, p. 157). A autora complementa que, ao retornarem para a sala de aula, as crianças voltam para os seus lugares e realizam mais atividades, sem que seja destinado um tempo para brincar.

Nesse contexto, subentende-se que todas as atividades realizadas pelas crianças na escola de Educação Infantil são essenciais, e que as interações e brincadeiras precisam fazer parte da organização do ensino ofertado aos pequenos, propiciando vivências, aprendizagens e descobertas. Contudo, torna-se relevante frisar que esse processo organizacional deve estar presente no planejamento do professor, com objetivos definidos, o que, dessa forma, distancia o brincar de uma visão espontaneísta, visão que ainda se encontra empregada em determinadas práticas educativas. Um outro desafio que Marcolino (2017) aponta diz respeito ao ato de organizar as condições e circunstâncias referentes à brincadeira de papéis sociais. A autora frisa que a relevância “[...] da brincadeira para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso [...]” (Marcolino, 2017, p. 156).

Há de salientar, de acordo com as respostas das professoras, exceto da professora H, que não respondeu à questão, que existe um esforço por parte das respondentes em contextualizar os momentos planejados para as brincadeiras, em conformidade com o trabalho pedagógico que já vem sendo desenvolvido com as crianças. Apresentam exemplos e dentre eles, recursos disponibilizados aos pequenos e espaços utilizados, que é assunto da quinta questão: “*Quais recursos/materiais você utiliza para esses momentos e em quais espaços da Instituição da Educação Infantil eles costumam acontecer?*”.

Caixa de brinquedos, (panelinhas, carrinhos e bonecas), fantoches, jogos, desenhos no sulfite. No pátio, sala ou brinquedoteca (Professora A).

Na sala de aula, no espaço externo do CEI e na brinquedoteca (Professora B).

Recursos: brinquedos, panelinhas, folhas, flores, gravetos, pedras, fantoches. São realizados na sala de aula e na área externa (Professora C).

Sucata, materiais não estruturados (cones, CDs, potes); (galhos, flores, folhas, materiais extraídos da natureza (Professora D).

Costumo utilizar desde brinquedos, bonecas, fantoches, latas com histórias/músicas, até mesmo bexiga e palitos de sorvete são utilizados. Esses momentos costumam acontecer em sala ou no parque (ambiente externo) (Professora E).

Materiais não estruturados, massinha, brinquedos diversificados, músicas interativas... acontecem na sala de aula, grama, pátio, brinquedoteca (Professora F).

Utilizo brinquedos de cozinha, ferramentas, carrinhos, bonecas, materiais não estruturados etc. Os espaços que utilizo são os internos e externos (Professora G).

Participante não respondeu (Professora H).

Escova, pratos, banho, escova dental, bola, cavalos, balanço. Na hora da troca, indo para o lanche, no parque, entrada, saída (Professora I).

Todos os espaços são propícios a meu ver. Já utilizei ursinhos, fantoches, fantasias etc. (Professora J).

Panelas e utensílios de cozinha, carrinho de bebê, carros, ferramentas de materiais; em sua maioria no parque, às vezes na sala de aula (Professora K).

Normalmente procuro utilizar objetos que parecem reais, de acordo com a brincadeira que planejei (Professora L).

A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil são elementos essenciais que fazem parte da rotina diária das crianças, que passam a maior parte do dia nas instituições educativas, e os momentos planejados para as brincadeiras, fazem parte dessa organização. Nas respostas obtidas, pôde-se averiguar que existe a disponibilização de recursos variados para o faz de conta acontecer, do mesmo modo, nota-se que o local para a realização da brincadeira de papéis sociais não se limita apenas ao parque ou à sala de aula, um dado que revela a exploração e a utilização dos espaços internos e externos, onde as crianças têm a possibilidade de vivenciar ricas aprendizagens.

Vicentini e Barros (2018) tecem que se torna indispensável organizar intencionalmente o processo educativo, a fim de propiciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como pensamento, memória, linguagem oral, atenção, dentre outras. No que tange à Educação Infantil, as autoras defendem a necessidade de se pensar num espaço rico em estímulos e vivências, tendo por finalidade contribuir com o máximo acesso dos pequenos à cultura elaborada. Asseveram que cabe aos professores, durante as intervenções pedagógicas, possibilitarem a internalização das qualidades humanas que estão presentes na sociedade.

Considera-se que é preciso analisar o acesso das crianças em relação ao espaço educativo e os objetos disponibilizados a elas, avaliando que a organização do espaço contribui para o processo da interação social, abrindo um leque para descobertas e aprendizagens que fazem parte do mundo humano. “[...] Nessa perspectiva, todos os espaços devem ser planejados e organizados pedagogicamente como espaços de vivências e aprendizagens contínuas para as crianças” (Vicentini; Barros, 2018, p. 202-203).

Sexta questão: *“As propostas com os jogos de papéis/ brincadeira de papéis sociais que você organiza em seu planejamento, possuem conteúdos? Se sim, exemplifique”.*

Sim. Na linguagem, interação, imaginação, repertório musical e cultural (Professora A).

Sim. Através dos jogos de papéis e das brincadeiras, as crianças desenvolvem noções de grande importância para vida em sociedade, como noções de regras e também dos papéis sociais (Professora B).

Sim, com elementos naturais onde brincam de fazer comida, separamos também de acordo com as cores, tamanhos, semelhanças e diferenças (Professora C).

Sim, trabalhar a coordenação motora da criança seja por movimentos de pular, correr, andar, ou movimentos finos de pegar corretamente em um objeto, tudo isso é possível aprender através do brincar e representar jogos de papéis (Professora D).

Em alguns momentos acontece enquanto esperam o momento da saída, onde as crianças brincam de maneira espontânea e livre e em momentos de atividades já pedi para que elas representassem como suas mães prepararam o seu jantar, banho por exemplo (Professora E).

Tudo que realizamos com os pequenos têm e precisam ter uma intencionalidade pedagógica. Temos uma grade curricular com conteúdos e ações das crianças referentes aos saberes. Incluo as brincadeiras de papéis sociais e os jogos de acordo com o conteúdo como por exemplo: preciso trabalhar o conteúdo números-identificação... faço um trem com a ordem dos números e enumero as crianças. Faço uma chamada dos vagões e elas precisam se identificar, interagir com os amigos “é você agora amigo; não é você”, para sentar na cadeira correta. O maquinista desse trem, que também pode ser uma criança, tem um número também. Fiquei em dúvida se o bingo entra nos jogos de papéis [...], mas realizei um “bingo de formas geométricas”. Uma criança ficava a frente tirando dos saquinhos as formas e as demais marcavam com um X de E.V.A. Trabalhamos nesse jogo: cores, formas geométricas, oralidade, atenção (Professora F).

Sim, os conteúdos são: interação, normas de convivência, partilha de brinquedos, função social dos objetos, entre outros (Professora G).

Planejamentos são feitos pela professora regente (Professora H).

Sim. Todas as brincadeiras têm uma intencionalidade. Convívio social e interação nas brincadeiras (Professora I).

Normalmente tinham como intuito ensinar comportamentos positivos, como cuidar do próximo, ter calma, lidar com os sentimentos (Professora J).

Não, normalmente os jogos ocorrem nos momentos “livres” onde podem conduzir a brincadeira como quiser. Entretanto a pesquisa presente contribui para melhor reflexão em relação ao uso da brincadeira de forma intencional (Professora K).

Sim, escolho temas relevantes e procuro objetos e cenários que sejam os mais semelhantes possíveis da realidade (Professora L).

As respostas, em sua maioria, foram positivas, e as participantes consideraram que os conteúdos se fazem presentes nas propostas envolvendo os

jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais em suas salas de aula. A professora F anexou fotos pessoais para responder à questão número seis, as quais demonstraram o trabalho realizado com crianças da pré-escola. Nas fotografias, a intervenção pedagógica da profissional, mostram de maneira nítida as atividades propostas. A indagação da professora, referente ao jogo “Bingo”, depende do contexto vivenciado. No caso que ela apresentou, trata-se de um jogo com regras, porém que contém o aspecto lúdico, primordial para a realização de propostas envolvendo a brincadeira de papéis sociais. Por exemplo, após ela explicar e trabalhar as regras desse jogo com as crianças, pode-se criar situações, em momentos planejados, para que as crianças brinquem de jogar bingo com seus pares e até mesmo com a professora. Dessa maneira, diversos papéis sociais podem surgir de acordo com o que foi vivenciado, envolvendo as aprendizagens condizentes ao espaço escolar ou fora dele, caso as crianças tenham tido contato com a prática do bingo no contexto familiar e/ou comunitário.

Outra consideração pertinente refere-se à resposta da professora H, em que ela demonstra que os planejamentos são feitos pelas professoras regentes, uma vez que ela atua como professora auxiliar. Nesse cenário, nota-se certa dificuldade da participante em analisar se as propostas, condizentes à temática em estudo, possuem ou não conteúdo, embora ela as execute junto às professoras regentes. Outro ponto marcante são as respostas das professoras K e L, do CEI (B). Apesar de trabalharem no mesmo Centro de Educação Infantil, com turmas de pré-escola, a primeira respondente afirmou que as brincadeiras normalmente acontecem em momentos “livres”, nos quais as próprias crianças conduzem a brincadeira. Já a segunda respondente assegurou que seleciona temas relevantes, busca objetos e cria cenários que se aproximam da realidade, ou seja, réplicas de objetos do mundo adulto.

Observa-se que há a necessidade de uma maior apropriação por parte das professoras K e L acerca da atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, sendo que a própria professora K afirma que a pesquisa contribui para uma melhor compreensão sobre a brincadeira de maneira intencional. Desse modo, “[...] Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema” (Fiorin, 2018, p. 24-25). Nesse contexto, é imprescindível destacar a preocupação das professoras F e K, o que demonstra que elas reconhecem a

necessidade da apropriação de conhecimento sobre a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais para o trabalho pedagógico a ser realizado junto às crianças.

Em relação à sétima questão: “*Você considera os momentos organizados e planejados para a realização dos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais relevantes? Justifique sua resposta*”, as professoras responderam:

Sim, é um meio de conhecer mais o desenvolvimento de cada criança. Também observar como cada uma brinca e interage com o próximo (Professora A).

Sim. Porque desenvolve a personalidade das crianças. Permite que as crianças consigam imitar o adulto e, assim, compreendê-lo. Pela brincadeira de papéis as crianças sentem que por meio de suas manifestações tornam-se capazes de representar um significado (objeto, acontecimento) (Professora B).

Sim, pois nestes momentos as crianças criam e recriam situações e elas próprias solucionam problemas e constroem muitas possibilidades de desenvolvimento e ao brincar aprendem como ser e agir (Professora C).

Sim, muitos saberes e conhecimentos são aprimorados através do brincar e interação social (Professora D).

Acredito que seja de grande relevância esses momentos acontecerem, pois, a partir deles conseguimos identificar muito de suas observações, representações, o oral (linguagem) da criança também se transforma, pois, a criança sente-se mais segura para contar e compartilhar seu cotidiano (Professora E).

Muito! Para obter um resultado significativo no desenvolvimento da criança e ter uma atuação de excelência, é preciso pesquisar, ter base científica.

O planejamento é fundamental, mas é preciso, que o docente esteja sempre em contato com a cultura mais elaborada para ampliar a visão de mundo da criança (Professora F).

Sim, pois se não forem intencionais, a brincadeira pode acabar se tornando o brincar pelo brincar, sem intenção (Professora G).

A professora não respondeu (Professora H).

Sim. Pois são nesses momentos que a criança usa a imaginação e pode ser quem ela quiser, mas precisa de uma intencionalidade e olhos voltados para ela; principalmente nesses momentos (Professora I).

Sim, pois tem intencionalidade (Professora J).

Sim. Nesses momentos de brincadeira onde as crianças podem ser “adultos”, elas reproduzem comportamentos e padrões vivenciados dentro de sua rotina/vida. Vejo a relevância na análise desses

comportamentos podendo refletir em outras formas de mediar e se relacionar com a família/comunidade (Professora K).

Sim, são ferramentas que o professor pode usar para ensinar de forma lúdica, enquanto a criança brinca, ela pode se expressar e utilizar objetos que de repente não pode brincar em casa (Professora L).

Com exceção da professora H, que nada respondeu, as demais participantes responderam que sim quanto à organização e planejamento referentes à brincadeira de papéis sociais. De modo geral, determinados pontos foram levantados conforme as respostas lidas, sendo que, para as professoras, essa organização é importante para a formação da personalidade da criança, contendo intencionalidade e contribuindo também para o desenvolvimento da criação, imaginação e linguagem. A afirmação de um ensino pautado no aspecto lúdico é evidenciada mediante a resposta da professora L.

Esse entendimento por parte da maioria das professoras traz à tona que a situação fictícia para representar um adulto nas brincadeiras ganha destaque no reconhecimento da atividade-guia dos jogos de papéis. Ainda, algumas professoras expuseram que essa atividade pode contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança.

Na oitava e última questão: “*Quais desafios e/ou dificuldades você encontra para planejar ou para realizar propostas educativas com as crianças envolvendo os jogos de papéis/ brincadeira de papéis sociais?*”, as respostas foram:

Não planejo as atividades. Somente aplico o que as professoras regentes deixam no planejamento (Professora A).

Desafios é escolher jogos de papéis que as crianças se envolvam e sintam prazer em realizá-los e vontade de aprender (Professora B).

Eu não encontro dificuldade em planejar, porém as crianças precisam ser cada vez mais estimuladas nesse sentido dos jogos de papéis, pois elas estão muito ligadas a tecnologia e em contato com as outras crianças, acabam se desentendendo com facilidade (Professora C).

A própria família que as vezes questiona, que a criança “só brinca na escola”, por esse motivo toda ação do brincar precisa ser embasada em intencionalidade, seja como brincadeira livre ou dirigida (Professora D).

Em algumas situações, não conhecer a rotina das crianças em casa, sua realidade juntamente com suas famílias para podermos ajudar no que for preciso (Professora E).

Amo esse momento! As dificuldades que eu encontro são por fatores internos, pois há dias que algo interno me bloqueia e o dia não rende, as formações que temos, trocas com outros professores nos auxilia em inserir jogos de papéis e brincadeiras. Acredito que por meio dos jogos e brincadeiras os saberes e conhecimentos pelos pequenos são melhores desenvolvidos e interiorizados, os momentos ficam mais dinâmicos, pois há um vasto campo de possibilidades (Professora F).

Em alguns momentos acredito que se houvessem duas professoras estes momentos seriam mais ricos para as crianças, onde seria possível fazer intervenções com todos, direcionando-os e mediando estas propostas (Professora G).

Participante não respondeu (Professora H).

Planejar atividade que abranja todas as crianças (que as agrade) e com crianças de inclusão que necessitam de apoio (Professora I).

Não me lembro de nenhum (Professora J).

Acredito que de desenvolvimento da atividade para atingir o objeto de análise, algo a ser melhor compreendido por mim e executado dentro da minha sala de aula e alunos (Professora K).

A dificuldade de encontrar objetos que pareçam reais para todos os alunos, quando não consigo, separo a turma em grupos para que todos possam desfrutar da brincadeira (Professora L).

Somente as professoras A e H não expuseram as dificuldades encontradas; a primeira justifica, em sua fala, que não planeja por ser auxiliar, e a segunda participante, mais uma vez, não respondeu à questão. Além disso, as demais participantes deixaram por escrito o que consideravam ser dificultoso para a realização da brincadeira de papéis sociais, o que permite retomar alguns pontos: envolvimento das crianças, uso excessivo de tecnologias desde a tenra idade, problemas de comunicação entre escola e família, a visão cultural ainda presente na sociedade (referente ao brincar), que frequentemente é vista de forma desarticulada do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil; conhecer a rotina da criança em casa (o que reforça a importância da comunicação entre escola e família); a falta de mais uma professora regente na turma; o desenvolvimento da atividade; e a dificuldade em encontrar objetos para a realização das brincadeiras.

As dificuldades evidenciadas pelas professoras são relevantes, pois refletem a realidade vivenciada por essas profissionais no *lócus* escolar. Nesse contexto, a comunicação com a equipe gestora e pedagógica se torna essencial para que possam trabalhar em conjunto com as professoras na elaboração de estratégias

que minimizem as dificuldades encontradas. Contudo, há de se considerar que muitas vezes tais pontuações fogem do alcance do que pode ser feito pela equipe administrativa e pedagógica da instituição, como, por exemplo, a contratação de mais um professor por turma e o controle do uso excessivo das telas no ambiente familiar.

No que tange ao desenvolvimento da atividade da brincadeira, bem como à disponibilidade dos objetos, observa-se a necessidade de apropriação por parte das professoras. Uma das estratégias para isso é oferecer formações que possibilitem ampliar o olhar dessas profissionais, por meio de subsídios teórico-metodológicos que instrumentalizem o trabalho pedagógico, no sentido de abrir caminhos para práticas educativas condizentes com o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

Após a apresentação e análise do questionário inicial, a seguir serão apresentados os relatos referentes às observações participativas que se sucederam nas instituições escolhidas para a investigação a campo, o Centro de Educação Infantil (A) e o Centro de Educação Infantil (B).

5.3.2 Observações participantes no Centro de Educação Infantil (A): a brincadeira e a brincadeira de papéis sociais como foco de investigação

No dia 19 de março do ano de 2024, iniciaram as observações no Centro de Educação Infantil (A). De acordo com a Proposta Pedagógica da instituição de ensino, as turmas são organizadas da seguinte maneira: C1 - até 8 (oito) crianças para 1 (uma) professora, C2 - até 12 (doze) crianças para 1 (uma) professora e C3 - até 16 (dezesesseis) crianças para 1 (uma) professora (Londrina, 2023b). Conforme diálogo com a equipe gestora e pedagógica, além das professoras regentes, a instituição de ensino possui professoras auxiliares, que trabalham junto às professoras regentes, tanto para que elas possam usufruir do momento para hora atividade, para planejamento e organização das aulas, como quando surgem necessidades relacionadas à higiene e ao trabalho pedagógico como um todo.

As observações participantes ocorreram uma vez em cada turma, sendo elas: C1, C2-A, C2-B, C3-A, C3B e C3-C, no período vespertino. A primeira turma observada foi a da Creche 3-A. Nesse dia, havia 13 crianças na sala e a professora regente. A sala estava organizada com cartazes de combinados da turma

(com imagens ilustrativas impressas), calendário, um cartaz contendo imagens representativas, recortadas de revistas, sobre a acessibilidade, um varal contendo as atividades das crianças, abaixo outro varal, com os crachás das crianças, um cartaz dos aniversariantes e outro sobre a rotina. A sala de aula era arejada e as crianças tinham acabado de despertar do sono.

Figura 7 –Turma C3-A



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse dia, a professora propôs uma atividade para as crianças, que consistia em observar os palitos de sorvete dispostos no chão, formando as formas geométricas: triângulo, retângulo e quadrado. A docente colocou um durex colorido constituindo uma linha reta e, em seguida, foi colocando os palitos acima dela. Os pequenos foram organizados em duas filas, de modo que uma criança ficasse de frente para a outra, para que pudessem analisar a organização proposta pela professora. Ressalta-se que a atividade ocorreu na brinquedoteca do CEI (A), pois, segundo a regente, o espaço era maior do que o da sala de aula.

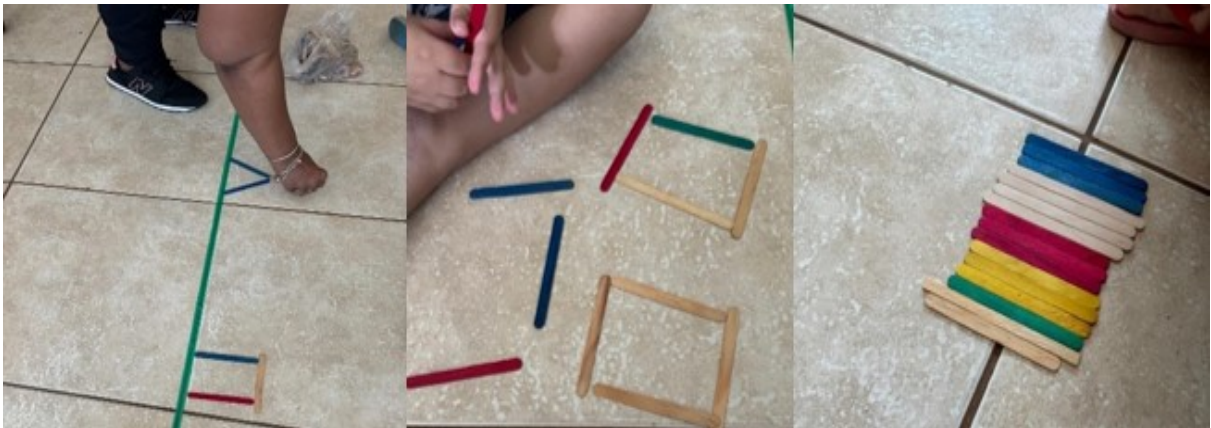
Vale ressaltar que a professora explicou as regras da atividade para as crianças antes de ajudá-las a se organizarem, sentadas uma de frente para a outra, o que torna evidente que tal conduta contribui significativamente para o entendimento dos pequenos em relação à proposta. Assim, considerando que nesta turma as crianças estão entre a atividade-guia objetual manipulatória ou já adentrando na atividade-guia de brincadeira de papéis sociais, pois, como já destacado nesta pesquisa, é um marco de referência e não de uma etapa estanque, corrobora-se com Varotto (2013, p.77), ao salientar que “[...] o adulto realiza o papel mediador entre a

criança e o mundo [...]”, enfatizando assim a relevância de conhecer sobre os períodos que dizem respeito ao desenvolvimento infantil.

Após a explicação, a professora pediu para que as crianças completassem as formas geométricas que estavam faltando nos palitos de sorvete. De início, pôde-se perceber que elas seguiram as orientações da professora, o que é imprescindível para o processo de aprendizagem dos pequenos. Entretanto, depois de concluírem a atividade, as crianças puderam manipular os palitos para montarem mais formas geométricas. Algumas delas montaram e nomearam as figuras, enquanto outras, em duplas ou pequenos grupos, começaram a criar formas (como casas, prédios e ruas). Além disso, juntaram e separaram os palitos por cores e brincaram com os objetos, montando estradas, trilhos para o trem e elaborando seu próprio mundo por meio da brincadeira.

A figura 8 apresenta as observações que condizem com o que foi relatado.

Figura 8 – Atividade com palitos de sorvete (C3-A)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Neste dia, as crianças participaram de todas as atividades fixas da rotina: horário da fruta, jantar, higiene, parque, troca, organização da sala, e saída. Conforme Silva (2017), a rotina presume a gestão do tempo e quando os professores e as crianças discutem sobre ela, contribuem com a sua elaboração, o tempo se une ao espaço educativo, e às ações de ensino propiciam a participação dos pequenos no meio social e cultural. Durante a observação participante, foi possível analisar que, a todo momento, a professora dialogava com as crianças sobre a rotina do dia, de forma

clara e compreensível. Foi possível notar que algumas crianças diziam o que viria na sequência, demonstrando a compreensão dos aspectos relacionados à organização do tempo na rotina de seu dia.

O segundo momento de observação participante, ainda no mês de março de 2024, no dia 26, ocorreu na turma C3-B. Assim como na turma observada anteriormente, durante a tarde em que a observação foi realizada, as crianças participaram de toda a rotina prevista para o dia. O espaço da sala de aula da turma C3-B, tinha um cartaz com imagens ilustrativas, simbolizando os momentos da rotina diária, varais para pregar as atividades, combinados da turma com fotos representativas, CDs decorados com números, um imã em formato de flor para colocar o nome dos aniversariantes do mês e o calendário.

Neste dia, a professora regente estava em hora atividade, e a professora auxiliar foi quem assumiu a turma. Após o momento da fruta e higiene, as crianças voltaram para a sala de aula e realizaram uma atividade de colagem com algodão, na sequência, foram levadas ao parque. Nesse espaço, as crianças brincaram nos escorregadores, na casinha, nos cavalinhos e algumas delas desenharam na parede destinada a essa finalidade. A figura 9 mostra com exatidão os momentos destacados.

Figura 9 – Turma C3-B



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No final da tarde, a professora regente voltou para a sala de aula e disponibilizou brinquedos diversos nas mesas das crianças, para que explorassem e brincassem. Brincaram de mamãe e filhinha, passear de carro, fazer bolo, escovar os pelos dos animais, montar pontes e prédios e outras exploraram peças empilhando-as.

Ressalta-se a importância da disponibilização de objetos e brinquedos diversos para a aprendizagem e socialização da criança desde a tenra idade, considerando assim a necessidade de conhecer a função social dos objetos. Nesta turma, como foi observado, algumas crianças brincavam explorando os objetos, já outras entravam no mundo do faz de conta. Varotto (2013) chama a atenção ao fato de que a interação com o adulto é propulsora do desenvolvimento e enfatiza a necessidade de incluir nas práticas educativas, elementos que têm por finalidade, enriquecer o repertório cultural das crianças. Durante todas as atividades citadas nesta turma, a professora dialogava com as crianças, nomeava os objetos, ouvia as preferências dos pequenos e elaborava questões sobre o que eles estavam brincando. Assim como, mediava conflitos quando havia a necessidade, como por exemplo, quanto ao compartilhamento de brinquedos com os colegas da turma.

A observação na turma C3-C, aconteceu no dia 02 de abril de 2024. As crianças participaram de todos os momentos previstos na rotina diária. A professora regente também estava no momento de sua hora atividade e a professora auxiliar estava realizando as atividades com as crianças nesse dia. A turma estava aprendendo sobre os animais. Na atividade proposta, os pequenos tinham que se levantar e colar o animal em miniatura no cartaz que a professora estava segurando e depois desenhar a sombra dele. As crianças foram organizadas nessa proposta sentadas, formando um círculo e uma a uma era chamada para realizar estas instruções. Em um outro momento, as crianças foram levadas ao gramado do CEI (A), para brincarem com os animais em miniatura e as banheiras de plástico, imitavam que estavam dando banho nos animais, chamando as suas mães e outras diziam que todos os animais estavam nadando.

Torna-se válido salientar que além dos cartazes da sala, que também se encontram nas outras turmas, nesta turma existia um espaço destinado para guardar os brinquedos, e estes estavam à altura das crianças. O ambiente também continha imagens reais de animais e estavam fixadas nas paredes. Silva (2017) afirma

que a forma como se organiza o espaço e o tempo, demonstra a concepção que se tem de criança, de ensino, de educação, de aprendizagem e de desenvolvimento, assim como o papel do professor ao organizar e realizar as práticas educativas na escola de Educação Infantil. A figura 10 ilustra os momentos observados e descritos.

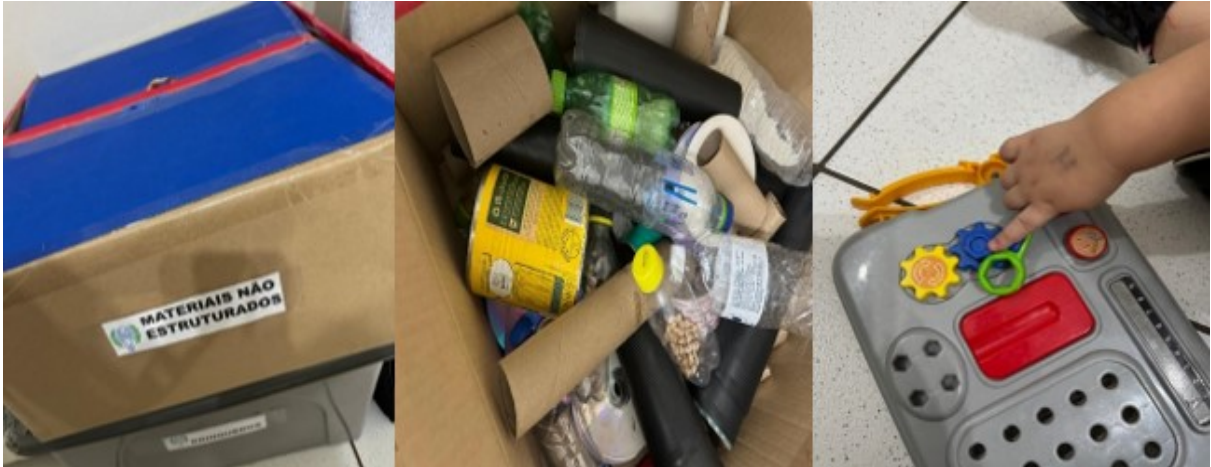
Figura 10– Turma C3-C



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No dia 12 de abril de 2024, a observação aconteceu na turma C2 (B). A sala de aula continha os cartazes do calendário, combinados, rotina, aniversariantes e da chamada (com fotos reais das crianças). Nos armários e prateleiras, foi possível observar a organização dos brinquedos e demais recursos pedagógicos. Havia duas caixas: a primeira nomeada como “Materiais não estruturados” e, a segunda, “Brinquedos”, ambas estavam dispostas na altura das crianças. Neste dia, foi possível observar a atividade, em que a professora regente disponibilizou um novo riscador, “carvão” para que as crianças realizassem suas produções artísticas. As crianças elaboraram a proposta sentadas em suas cadeiras. Em um segundo momento, as crianças brincaram no parque, na casinha, nos escorregadores e nos cavalinhos. No final da tarde, a professora disponibilizou brinquedos “ferramentas”, para os pequenos brincarem.

Figura 11 – Turma C2-B



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A figura 11 condiz aos momentos relatados pela pesquisadora. Em um determinado momento, ao observar um grupo de crianças brincando, a pesquisadora observou que elas batiam os martelos de brinquedo, simulando pregar algo, até que perguntou a uma delas: *“O que será que isto faz?”*, mostrando uma chave de rosca de brinquedo. Na sequência, a criança, assim como outras que estavam próximas a ela, começou a imitar os mesmos gestos realizados pela pesquisadora.

A atividade de comunicação emocional direta com o adulto está presente em todos os períodos de desenvolvimento da criança e, mesmo que seja considerada uma atividade secundária, dependendo do período ao qual a criança se encontra, não deixa de ter a sua importância. Todavia, a atividade dominante das crianças da turma C2-B, é a objetual manipulatória. Varotto (2013) cita que nessa atividade, descobrir a função social do objeto é importante para a criança, porém, se torna fundamental que elas tenham a capacidade de atuar com as demais crianças e adultos. Nesse contexto, compactua-se com a autora, trazendo a defesa de que o principal responsável para socializar aos pequenos nas Instituições de Educação Infantil o conhecimento elaborado, as formas planejadas pela sociedade e o uso social dos objetos, é o professor.

A observação na turma C2-A, ocorreu no dia 16 de abril de 2024. As crianças seguiram a rotina do dia conforme o previsto, entretanto, a atividade ao ar livre que era com o uso dos bambolês, não foi possível de ser realizada com as crianças, pois choveu a tarde toda nesse dia. Assim, depois de realizarem as

atividades de contornar a letra inicial do nome com cola colorida, os pequenos brincaram com as peças de lego que a professora entregou. Torna-se relevante salientar que a professora que estava com a turma era uma professora auxiliar, uma vez que a professora regente havia faltado nesse dia de observação. Os cartazes da sala de combinados, calendário, chamada, aniversariantes e rotina, também estavam dispostos na sala de aula do C2-A, assim como um cartaz com imagens de animais, que de acordo com a professora, era a temática que as crianças estavam estudando. Continha mesas e cadeiras para as crianças se sentarem. A figura 12 representa o dia da observação participante na turma C2-A.

Figura 12 – Turma C2-A



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A última observação aconteceu no dia 23 de abril de 2024, na turma Creche um (C1). Havia duas professoras na sala, ambas auxiliares, pois a professora regente não estava presente nesse dia. Foi possível observar a rotina da turma, incluindo trocas de fraldas, banhos, alimentação e brincadeiras. A sala possuía fotos impressas das crianças, com os nomes digitalizados, além de brinquedos, prateleiras, cartazes, um tapete e mesinhas. Houve um momento de musicalização no início da tarde. Nesse dia, também choveu, e as crianças permaneceram em sua sala de referência, um espaço amplo e arejado.

Figura 13 – Turma C1



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No momento da atividade proposta, como pode-se averiguar na figura 13, a professora disponibilizou carinhos de tamanhos variados para os pequenos brincarem, instruindo-os a passar por cima das ruas (simbolizadas por fita crepe colada no tapete). Os pequenos interagiram e brincaram entre si, com as professoras e com a pesquisadora. A mediação se fez presente em todos os momentos, inclusive nos que envolveram conflitos (por disputa por brinquedo), zelando-se assim pelo bem-estar das crianças.

5.3.3 Observações participantes no Centro de Educação Infantil (B): a brincadeira de papéis sociais em idade pré-escolar

Após a finalização das observações no CEI (A), os outros dois dias de observação ocorreram no CEI (B). No dia 10 de junho de 2024, a observação aconteceu na turma da pré-escola quatro (P4). As crianças participaram de todos os momentos da rotina fixa nesse dia. A sala de aula continha cartazes, mesas e cadeiras.

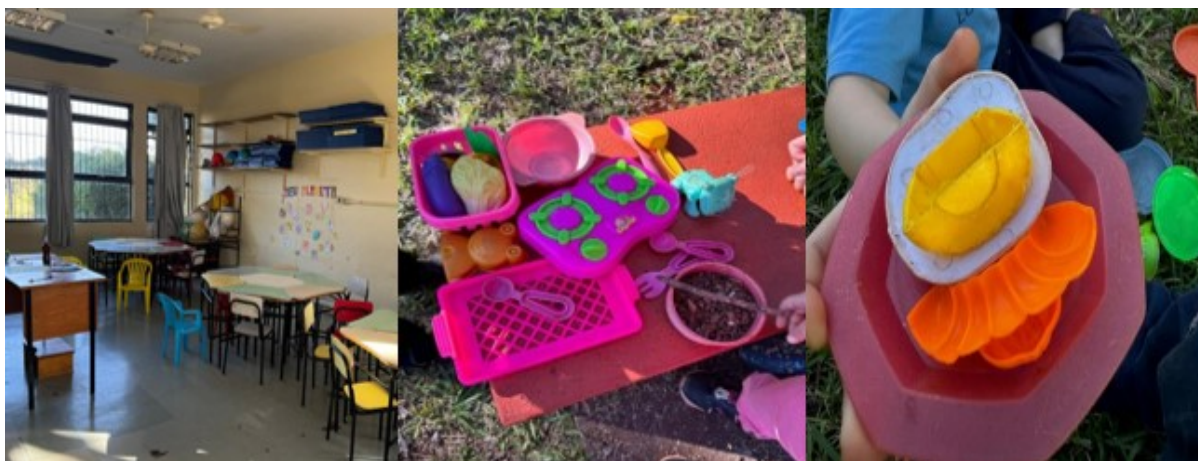
A professora regente estava com a turma nesse dia, e a proposta da atividade no período vespertino aconteceu no parque do Centro de Educação Infantil (B), no espaço do gramado (campo), contendo brinquedos instalados, como balanços e gira-gira. A docente também disponibilizou para as crianças réplicas de brinquedos que simbolizavam objetos de cozinha, além de uma bola. Os pré-escolares brincaram em pequenos grupos pelo parque, utilizando todos os objetos e locais mencionados.

Algumas crianças se sentaram perto da professora, em um dos bancos do parque, brincando com ela ou solicitando brinquedos.

Em um determinado momento, a pesquisadora se aproximou de um grupo de crianças que brincava com as réplicas dos utensílios de cozinha e perguntou se poderia brincar também, as crianças disseram que sim. Os alimentos preparados por elas eram: macarronada com carne moída, arroz, feijão, legumes e ovo. A pesquisadora então resolveu fazer uma sopa e disse para as crianças que ela não tomou cuidado ao pegar no cabo da panela e que ele estava quente. Um dos pré-escolares soprou o dedo que supostamente encostou no objeto quente, e outro disse que era necessário passar pomada. Assim, a estudiosa ensinou às crianças que somente os adultos podem manipular panelas e outros utensílios que se colocam no fogão, para não correr o risco de se machucarem. As crianças concordaram com ela, e uma delas disse: *“Verdade professora, a minha mãe não deixa”*.

As crianças prepararam refeições para os colegas da turma, para a professora e para a pesquisadora, os alimentos eram representados por gravetos, pedrinhas, terra e folhas de árvores secas, conforme pode-se observar na figura 14.

Figura 14 – Turma P4



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para Leontiev (2017), na brincadeira a criança age conforme a situação real, complementa que nela as condições das ações podem até sofrer alterações, contudo, o conteúdo e a continuação da ação precisam, rigorosamente, corresponder à realidade, em outras palavras, o autor esclarece, que se trata da ação real para a criança. Nessa direção, se torna relevante enfatizar que o desenvolvimento

do psiquismo da criança, como já enfatizado nesta pesquisa, se dá por meio do seu contato com a realidade.

Nesse contexto, Vigotski (2021a) evidencia que a criança é movida mediante a ação do brincar e que apenas nesse sentido a brincadeira tem a possibilidade de ser designada de atividade-guia, sendo aquela que qualifica o desenvolvimento da criança. Desse modo, compreende-se que o papel do professor da Educação Infantil é criar possibilidades para que o brincar seja uma ação que esteja integrada na rotina das crianças nas instituições de ensino.

A observação na turma P5 ocorreu no dia 11 de junho de 2024. A sala de aula da turma possuía cartazes de combinados, um calendário feito em cartolina e colado no quadro, no qual, nos dias da semana, era possível perceber que o registro numérico era realizado pelos pré-escolares. Também havia um cartaz com os aniversariantes, entre outros materiais. Nesse dia, havia duas professoras: uma professora regente e uma professora auxiliar. De acordo com as docentes, a turma tinha a necessidade de contar com uma professora de apoio para atender às crianças com necessidades educacionais especiais; nesse caso, a professora auxiliar foi incumbida dessa função. A turma do P5 tinha cinco crianças com TEA³¹.

As crianças brincavam com uma geleia que estica e com objetos arredondados de plástico transparente. Elas receberam tesouras e se sentaram nas cadeiras junto às mesinhas, formando seus grupos. Criaram monstros, personagens de desenhos animados, alimentos, casas, entre tantas outras criações. Chamavam a pesquisadora para observar o que haviam feito, e ela sempre questionava como as crianças nomeavam suas obras. A figura 15 mostra os momentos observados na turma da pré-escola P5.

³¹ Transtorno do Espectro Autista.

Figura 15 – Turma P5



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Diante do exposto, cabe ressaltar, como já discutido, a importância da brincadeira para o desenvolvimento do processo da imaginação. Vygotskii (2018) assegura que a relação que ocorre entre imaginação e realidade, é constituída por intermédio de elementos que a circunda e se fazem presentes na experiência de vida do indivíduo. Martins (2013) frisa que a imaginação surge de qualquer processo, cuja formação se dá por meio de imagens. Revela que todos os processos funcionais são, de certa forma, imaginativos, todavia, a especificidade na imaginação consiste no fato de que, nela, as imagens do que se experienciou se modificam, o que faz com que se originem outras e novas imagens. Entretanto, a imaginação não se associa apenas a criação do novo, pois há a necessidade de distinguir suas expressões como antecipação mental das criações da atividade do indivíduo.

Analisa-se que a intervenção do professor, nesse contexto, se torna imprescindível em todos os momentos em que a criança se encontra na instituição de ensino, aos quais envolvem as práticas educativas que são realizáveis por meio da principal atividade do professor: o ensino. Elkonin (2009) esclarece que a brincadeira de papéis sociais, em que seu conteúdo se centra principalmente nas relações entre as pessoas, incluindo as normas de conduta que fazem parte do mundo dos adultos, se reveste de importância ao aspecto desenvolvimental do psiquismo infantil e sobre a formação de sua personalidade. Assevera que o impacto dessa atividade-guia é determinante, influenciando em um processo de evolução que prepara a transição para uma fase superior do desenvolvimento do psiquismo, culminando para um período evolutivo.

Nas turmas observadas (P4 e P5), foi possível analisar que a maioria das crianças se encontra na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, enquanto algumas estão adentrando nela. É importante considerar que proporcionar aos pequenos momentos ricos em aprendizagens significativas, principalmente no que diz respeito à brincadeira, esta contribui para que as crianças avancem em relação a constituição do psiquismo e se humanizem no contexto histórico-social e cultural em que estão inseridas.

5.3.4 Projeto de intervenção: em busca de uma formação humanizadora

Inicialmente, a proposta do projeto de intervenção da tese consistia em ser realizada no Centro de Educação Infantil (A) e no Centro de Educação Infantil (B), visto que após a coleta de dados do questionário inicial, em ambos os *lôcus* as professoras apresentaram a necessidade em ampliar a compreensão a respeito do objeto deste estudo. Todavia, como já apontado pela coordenadora pedagógica do CEI (B), durante a primeira visita à instituição de ensino, em que a pesquisadora apresentou todas as fases previstas para o delineamento da tese, a coordenadora informou que poderia haver uma possível dificuldade quanto à realização do projeto envolvendo as professoras.

Uma das justificativas que a coordenadora pedagógica apresentou, nos dias em que a pesquisadora esteve no CEI (B) realizando as observações participantes, seria o horário para a realização da proposta formativa, que segundo ela, durante o período de trabalho, seria necessário averiguar a possibilidade de sua concretização no momento da hora atividade das professoras, uma vez que já tinham atividades programadas para cumprir nesse horário. A outra justificativa dizia respeito à realização do projeto de intervenção fora do horário de trabalho, o que, segundo ela, se tornaria inviável para algumas professoras que residiam em outra cidade e precisavam se deslocar do local de trabalho logo após o expediente.

Durante o diálogo com a coordenadora, surgiu a hipótese de ter uma fala com as professoras das turmas da pré-escola, após a aplicação e devolução dos questionários, no momento da hora atividade dessas docentes, tendo por finalidade esclarecer dúvidas sobre a brincadeira de papéis sociais. A coordenadora evidenciou que esta possibilidade seria possível em um dia de hora atividade das professoras,

com tempo de 2 horas de duração. No entanto, devido ao fato de que a devolução dos questionários se estendeu, prejudicou-se assim a realização desta hipótese. Todavia, a pesquisadora pretende voltar à instituição de ensino para disponibilizar a tese para o estudo dos professores, equipe gestora e pedagógica, ficando à disposição para dialogar sobre a temática estudada.

Desse modo, o projeto de intervenção ocorreu somente com as professoras do CEI (A). Mediante análise do questionário inicial, averiguou-se a necessidade de ampliação e apropriação acerca da atividade-guia dos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais pelas professoras da instituição de ensino. Visando contribuir com o processo formativo de todas as professoras do Centro de Educação Infantil em questão (regentes e auxiliares), independentemente da turma de atuação, a proposta formativa foi destinada para todas as professoras da instituição, tendo por entendimento de que conhecer e compreender sobre o desenvolvimento infantil é basilar para todo o professor da Educação Infantil.

O projeto de intervenção ocorreu no próprio CEI, contando com a participação de 12 (doze) professoras. Os encontros foram presenciais ocorrendo após o horário de trabalho, às segundas-feiras, das 17h30min às 21h00min, com previsão de ocorrer quinzenalmente. Porém, determinados encontros aconteceram em um intervalo de tempo diferenciado, respeitando a disponibilidade das participantes, assim como eventos relacionados à organização da própria instituição como: a reunião de pais e/ou responsáveis e os feriados e recessos, com previsão no calendário escolar desde o início do ano letivo. Foram realizados um total de 7 encontros. O quadro 12 apresenta a organização dos estudos dessa etapa da tese.

Quadro 12 – Cronograma de estudos do projeto de intervenção

ENCONTRO		TEMAS e TEXTOS
1º encontro 19/08/24	TEMA	THC e PHC: Princípios e diferenciações das concepções teóricas
	OBJETIVO	Compreender os pressupostos que são base da Teoria Histórico-Cultural, e a implicação da fundamentação teórica no trabalho educativo nas instituições de ensino.
	TEXTO	TEXTO 01: MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. <i>In:</i> MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p.13-34.
	PRÁTICA	Acolhimento Roda de conversa sobre a THC e PHC e as contribuições dessas teorias para a organização do trabalho pedagógico do professor, em especial, o da Educação Infantil.
2º encontro 02/09/24	TEMA	Interações, brincadeiras e o ensino na Educação Infantil
	OBJETIVO	Explorar as interações e brincadeiras como ferramentas para o desenvolvimento infantil.
	TEXTO	TEXTO 02: ARCE, Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? <i>In:</i> ARCE, Alessandra. Interações e brincadeiras na educação infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.17-39.
	PRÁTICA	Acolhimento Roda de conversa com relatos/memórias da infância sobre as interações na escola. “Trazer um objeto ou relatar alguma vivência que lembre a infância, escola, professor”
3º encontro 09/09/24	TEMA	Brincadeiras
	OBJETIVO	Analisar as brincadeiras tendo como base a Teoria Histórico-Cultural.
	TEXTO	TEXTO 03: ARCE, Alessandra; BALDAN, Merlin. Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. <i>In:</i> ARCE, Alessandra. Interações e brincadeiras na educação infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.93-111.
	PRÁTICA	No pátio externo do CEI, disponibilizar duas caixas: uma com brinquedos diversos e outra com materiais não estruturados. Após, convidar as professoras a escolherem objetos das caixas e em seguida, compartilharem de que forma utilizariam os objetos escolhidos em uma proposta educativa envolvendo a atividade da brincadeira.
4º encontro 21/10/24	TEMA	Planejamento sobre a brincadeira
	OBJETIVO	Elaborar um plano de aula, com base nas discussões teóricas levantadas a partir do estudo do texto.
	TEXTO	TEXTO 4: GENTILE, Mirna de Cássia Guilherme; MOREIRA, Rosilene Aparecida Moloni. Planejamento na Educação Infantil- Como elemento da Proposta Pedagógica. <i>In:</i> MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Orgs.). Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil. Curitiba: CRV, 2019. p. 217-224.
	PRÁTICA	Apresentar para as professoras um modelo de plano de aula/planejamento, com sugestões acerca da brincadeira para crianças de 0 a 3 anos. Após, as professoras irão elaborar um plano de aula envolvendo a temática da brincadeira para as crianças dessa faixa etária.
5º encontro 11/11/24	TEMA	Periodização do desenvolvimento: comunicação emocional direta e objeto manipulatório
	OBJETIVO	Estudar acerca da periodização do desenvolvimento infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural, com foco na comunicação emocional direta e

		objetal manipulatória. Propor sugestões de brincadeiras para estes períodos do desenvolvimento.
	TEXTOS	<p>TEXTO 5: CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. <i>In:</i> MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.</p> <p>TEXTO 6: CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. <i>In:</i> MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-107.</p>
6º encontro 18/11/24	TEMA	Periodização: jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais
	OBJETIVO	Estudar sobre a periodização do desenvolvimento infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural, com foco na brincadeira de papéis sociais.
	TEXTO	TEXTO 07: LAZARETTI, Lucinéia Maria. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. <i>In:</i> MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. et. al. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas- São Paulo: Autores Associados. 2016. p.129-147.
	PRÁTICA	Elaborar um plano de aula/planejamento, envolvendo a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, para crianças que se encontram na pré-escola.
7º encontro 02/12/24	TEMA	A brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil
	OBJETIVO	Buscar alternativas, sugestões de brincadeiras envolvendo esta atividade-guia.
	TEXTO	TEXTO 08: MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. <i>In:</i> COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (organizadoras). Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p.153-164.
	PRÁTICA	Dialogar sobre o texto; Apresentar e compartilhar o planejamento elaborado no encontro anterior, sobre a brincadeira de papéis sociais; Organizar uma roda de conversa para o encerramento do projeto de intervenção.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os textos utilizados nos encontros foram providenciados com antecedência para a leitura e estudo das professoras. No primeiro encontro, as participantes afirmaram ter lido o texto *Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano* da autora Lígia Márcia Martins. No entanto, algumas professoras relataram não terem conseguido ler o texto na íntegra devido às demandas de trabalho. O grupo considerou o texto basilar para o trabalho

pedagógico do professor, destacando-o como uma ferramenta para se pensar o papel e a atuação desse profissional da Educação.

Dentre os pontos principais abordados com o grupo de participantes, podem-se citar: mediação; repertório cultural; signos; internalização; desenvolvimento do psiquismo. Durante o encontro, foi destacado o papel social da escola, e a principal função do trabalho do professor, que é o ensino. As professoras pontuaram em suas falas a importância da interação social no ambiente educativo, assim como a relevância da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

Nesse contexto de discussão, houve a explicação da tríade conteúdo-forma-destinatário, imprescindível para o processo organizacional do ensino, bem como um diálogo voltado à compreensão dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição, bem como o apoio da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Algumas professoras destacaram a importância de um ensino intencional voltado para o aumento do repertório cultural das crianças, afirmando que, no planejamento semanal, sempre tentam incluir conteúdos científicos que contribuam para que as crianças se apropriem do conhecimento histórico e social. Dessa forma, ressaltaram a necessidade de ir além do que as crianças já aprendem em seus lares, proporcionando, assim, acesso a diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ressalta-se que, neste primeiro encontro, nem todas as professoras participaram ativamente das discussões; geralmente, as mesmas participantes dialogavam sobre o texto, enquanto as demais escutavam atentamente as discussões e faziam anotações em seus cadernos ou apenas ouviam. Dessa forma, a pesquisadora utilizou questões norteadoras com o objetivo de ampliar o diálogo do grupo; no entanto, de modo geral, ainda houve pouca participação.

No segundo encontro, foi organizada uma atividade de acolhida com as professoras, buscando ampliar a interação com o grupo. Foi proposto que elas trouxessem um objeto ou relatassem sobre memórias da infância que se remetiam às interações no ambiente escolar, que as fizessem lembrar de momentos vivenciados na escola, com os seus professores e colegas de turma. Após explicar ao grupo as atividades previstas para este encontro, no espaço da brinquedoteca deu-se início a proposta descrita.

Figura 16 – Roda de conversa e estudo do texto



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A figura 16 mostra determinados momentos do encontro. A pesquisadora iniciou, relatando uma de suas vivências da infância, e trouxe uma caixa de fósforos que a fazia lembrar de uma de suas histórias preferidas: *A pequena vendedora de fósforos*, do poeta e escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, além de uma fotografia de quando era criança, segurando a boneca que mais estimava. Logo em seguida, as demais participantes também foram expondo os seus relatos de memória. A maioria das professoras levaram objetos, em sua maioria, bonecas. Apresentaram fotografias e expuseram as suas vivências por meio da oralidade. Todos os recursos apresentados, permearam a roda de conversa com riquezas de detalhes históricos, sociais e culturais, lembranças de tempos, espaços e memórias que fizeram parte da história de vida de cada participante, como as festividades na escola, comidas favoritas, a escola e sua localização, as brincadeiras que vivenciaram (brincar de casinha, fazer comidinha, festa de aniversário, brincadeiras ao ar livre em contato com a natureza, brincar de professora, dançar e cantar músicas infantis e brincar de ser super-herói).

Após o diálogo, a pesquisadora e professoras se acomodaram na sala da turma C1. Enfatiza-se que nesse encontro, as participantes estavam com o texto *Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica?* da autora Alessandra Arce. As professoras estavam com o texto impresso e assim durante as discussões apresentaram as suas pontuações. A pesquisadora também projetou slides, pontuando pontos específicos para a discussão do texto, além de imagens ilustrativas referentes às brincadeiras. Foi possível notar uma maior participação depois do momento de acolhimento da roda de conversa, em

que os sujeitos envolvidos na pesquisa expuseram de forma mais aberta suas ideias e opiniões, relacionando o texto com o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil, envolvendo nesse contexto as interações e brincadeiras. A relação professor-criança e criança-criança também se fez presente nas colocações, assim como indagações acerca do ensino nas brincadeiras. As professoras concordaram que as crianças têm o direito de vivenciar brincadeiras em espaços diversos da instituição, dispondo de tempo para criarem, desenvolverem o processo de imaginação e se socializarem, do mesmo modo, discorreram que o professor pode mediar esses momentos, planejando e organizando o espaço e tempo para o brincar.

O terceiro encontro ocorreu em dois momentos e em dois espaços. No pátio externo do CEI (A), a pesquisadora colocou duas caixas uma do lado da outra, a primeira contendo brinquedos diversos e a segunda contendo materiais não estruturados. Na sequência, convidou as professoras para escolherem objetos das caixas e em seguida compartilharem de que forma os utilizariam em uma proposta educativa envolvendo a atividade da brincadeira. A pesquisadora questionou se as professoras consideravam a proposta uma brincadeira de faz de conta ou um jogo de regras. Nesse momento, foi possível observar que algumas professoras apresentaram dúvidas quanto à esta indagação. A discussão sobre a questão levantada teve continuidade no decorrer do estudo do texto desse encontro. A figura 17 apresenta o momento da formação com a proposta envolvendo os objetos.

Figura 17 – Proposta com objetos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao retornar ao espaço interno do CEI (A), no refeitório da instituição de ensino, um espaço amplo e arejado, ocorreu o estudo do texto: *Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor* das autoras Alessandra Arce e Merilin Baldan. As professoras mencionaram que o texto as ajudou a pensar em suas atividades com as crianças, e algumas disseram que não haviam se atentado se as brincadeiras que planejavam estavam relacionadas ou não ao faz de conta. Outras professoras disseram que muitas das brincadeiras ou jogos que elaboravam continham regras, mas também apresentavam um caráter lúdico.

Com a discussão do texto que abordou a temática desta tese, foi possível notar que as professoras começaram a refletir criticamente sobre a sua ação docente. Essa consideração é fundamental para a atuação com os pequenos, na busca de caminhos para consolidar o planejamento da brincadeira, em prol do desenvolvimento integral das crianças.

No quarto encontro, deu-se início ao estudo do texto *Planejamento na Educação Infantil – Como elemento da Proposta Pedagógica* das autoras Mirna de Cássia Guilherme Gentile e Rosilene Aparecida Moloni Moreira. A pesquisadora projetou slides a fim de nortear as discussões sobre a temática, houve um momento de escuta das professoras quanto à elaboração do planejamento de ensino, principalmente a respeito da inclusão das brincadeiras.

De modo geral, as participantes relataram que apesar de considerarem a estrutura do planejamento sugerido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina extensa, com muitos campos a serem preenchidos, a atividade da brincadeira se fazia presente, pois de acordo com elas, o lúdico precisa estar permeado nas propostas educativas a serem vivenciadas pelas crianças. A professora C enfatizou o que era o planejamento mediante o *Caderno de orientações para Educação Infantil, versão 2024*, elaborado pela SME – LONDRINA que consta: “O planejamento é um documento que orienta o professor sobre as ações futuras. Durante o ato de planejar, o professor toma decisões fundamentadas em suas concepções, como: quem é a criança, como ela aprende” (Londrina, 2024, p.19).

Verificou-se, portanto, que para a elaboração do planejamento nessa instituição educativa, as professoras seguem as orientações da SME de Londrina, assim como a legislação vigente sobre esse instrumento, como consta na Proposta

Pedagógica deste CEI. Entretanto, constatou-se a necessidade de ampliar o olhar das participantes quanto à relevância do planejamento, no sentido de superar o viés estrutural, concebendo o planejamento como um elemento essencial para o trabalho pedagógico do professor e a prática pedagógica realizada com as crianças. É, portanto, um instrumento que organiza o que se objetiva trabalhar, contendo objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, tempo previsto para a realização das atividades, a utilização dos espaços, os recursos materiais e a avaliação que é um processo que deve ser contínuo e processual.

Analisando a fala das professoras, a pesquisadora fez uma investigação e constatou que no site da SME – LONDRINA – EDUCAÇÃO INFANTIL³², existem 5 (cinco) sugestões de estruturas de planejamento, contendo a seguinte orientação:

Essas são estruturas possíveis de planejamento, lembrando que cada instituição pode adotar seu próprio modelo, desde que contemple os itens indispensáveis e esteja alinhado aos documentos legais e norteadores da Educação Infantil (Londrina, 2025).

Conforme diálogo com a coordenadora e equipe gestora, para o próximo ano letivo, o modelo de planejamento será revisto, para melhor atender às necessidades das crianças e das professoras, com foco na objetividade e intencionalidade pedagógica. Desse modo, compactua-se com a postura dos dirigentes da instituição em questão, no sentido de dar voz aos professores e buscarem juntos o melhor caminho para a elaboração do planejamento.

Em seguida, as professoras se dividiram em duplas e trios para pensarem e elaborarem juntas um planejamento envolvendo a atividade da brincadeira, tendo como público crianças de 0 a 3 anos, seguindo o modelo de plano de aula³³ que a pesquisadora apresentou. As participantes iniciaram a proposta nesse encontro, contudo, não conseguiram finalizar, ficando a apresentação e o compartilhamento para o próximo encontro.

O quinto encontro contou com o estudo de dois textos, sendo o primeiro intitulado: *O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade*

³² Link para o acesso das sugestões de estruturas de planejamento.
<https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/educacaoinfantillondrina/planejamento-e-avalia%C3%A7%C3%A3o>.

³³ Apêndice E.

de comunicação emocional direta com o adulto das autoras Simone Cheroglu e Gisele Modé Magalhães e o segundo: *Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano*, das autoras Marta Chaves e Adriana de Fátima Franco. As professoras C, D e E, relataram que consideraram os textos pertinentes em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças, enfatizando a relevância de observar aspectos condizentes ao desenvolvimento infantil, especificamente em relação ao papel do adulto/professor. As professoras F e G, mostraram que os textos estudados evidenciaram que todas as propostas a serem realizadas com as crianças, desde a tenra idade necessitam estar pautadas na intencionalidade, com o subsídio da mediação pedagógica do professor.

Expuseram ainda que os textos são imprescindíveis para ampliar o conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil. Entretanto, para que as discussões se ampliassem, a pesquisadora teve que se posicionar, lançando perguntas e destacando as atividades-guias que os textos abordavam, as quais eram referentes à comunicação emocional direta e objeto manipulatória. Determinadas professoras disseram não terem conseguido realizar a leitura dos dois textos na íntegra, já a professora H disse não ter conseguido ler nenhum texto. Diante o exposto, a pesquisadora dialogou com o grupo, salientando a importância da leitura dos textos na íntegra, assim como a relevância de os consultarem sempre que sentirem a necessidade, a fim de aprofundar estudos referentes aos períodos de desenvolvimento infantil e as atividades dominantes. A figura 18 apresenta os momentos de estudo e discussão dos textos do quinto encontro.

Figura 18 – Estudo dos textos do quinto encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao final do encontro, houve o diálogo dos planejamentos³⁴ sob a temática da brincadeira, elaborados pelas duplas e grupos, conforme orientação anterior. Nesse momento as professoras expuseram as propostas, tiraram dúvidas e compartilharam vivências do seu dia a dia com as crianças, trazendo à tona a interação adulto/criança e criança/criança e ainda enfatizaram o professor como mediador das relações sociais. As duplas e os trios apresentaram os planos de aula conforme modelo sugerido, o que foi possível constatar aspectos relevantes referentes à sua estrutura e organização, sendo possível notar mediante a análise de tais planos que todos estavam condizentes com o que fora proposto contendo conteúdos, objetivos definidos em relação à brincadeira elaborada, estando as propostas adequadas para o atendimento das crianças da faixa etária de 0 a 3 anos.

O texto para o estudo do sexto encontro *A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado*, da autora Lucinéia Maria Lazaretti, trata especificamente do tema em investigação da presente tese, enfocando a questão do ensino na brincadeira de papéis sociais.

Foi possível perceber que as professoras leram o texto e neste encontro dialogaram de forma mais aberta sobre as pontuações que mais chamaram a sua atenção: a intervenção e participação do professor na brincadeira de papéis sociais, a importância das relações sociais nesta atividade-guia, os conteúdos e ensino nas brincadeiras, o tema, enredo, dentre outras. A professora D, quis compartilhar com o grupo uma brincadeira que havia elaborado para a sua turma de C2, após as discussões permeadas no decurso do projeto de intervenção. Ela expôs que seu olhar perante o planejamento das brincadeiras se ampliou, a fazendo pensar de forma crítica sobre o aspecto lúdico desta atividade, da relevância do faz de conta, bem como o papel do professor nesse contexto.

Nessa direção, torna-se pertinente descrever a brincadeira proposta denominada *Tem mais ou tem menos?* elaborada pela professora D³⁵. No gramado da área externa do CEI, a professora distribuiu conjuntos de elementos naturais para comparar as quantidades. Lançou questões norteadoras para as crianças como: O que tem mais? Pedras brancas ou pretas? Gravetos menores ou maiores? Temos poucas folhas ou muitas? O pote de areia está vazio ou cheio? Percebe-se que as

³⁴ Anexo C.

³⁵ Anexo E.

discussões envolvendo questões que façam as crianças interagirem com seu meio social e cultural, mediante a intervenção do adulto, foram consideradas relevantes pela professora D. O fechamento da descrição da brincadeira, deixa evidente o que ela expôs sobre ter um novo olhar privilegiando o faz de conta na brincadeira: “[...] *Enquanto a criança interage e brinca a professora poderá dar o direcionamento da brincadeira, e depois deixar brincar exercendo o faz de conta*” (Professora D).

Como um todo, as participantes disseram que muitas observâncias presentes no texto, ainda não haviam sido analisadas criticamente por elas, principalmente sobre a participação do professor na brincadeira de papéis sociais, o que agora para elas se tornou claro, que sim, a intervenção e a participação desse profissional podem se fazer presente nos momentos desta atividade-guia.

No mesmo encontro, fora proposto para as professoras a seguinte atividade: “Elaborar um plano de aula/planejamento, envolvendo a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, para crianças que se encontram na pré-escola”. A estrutura sugerida foi a mesma utilizada para o planejamento da brincadeira. A pesquisadora explicou que mesmo que algumas das participantes nunca tivessem trabalhado com crianças da pré-escola, esse exercício de elaboração do planejamento para os pré-escolares tinha o intuito de contribuir para a formação profissional de cada uma delas. Por conseguinte, as professoras indagaram à pesquisadora se poderiam realizar a proposta em grupo, com a finalidade de trocarem ideias que auxiliariam na elaboração do plano de aula. Ficando acordado os combinados, deu-se início a atividade, ficando a entrega e o compartilhamento do plano de aula/planejamento, para o próximo encontro.

No sétimo e último encontro, foi trabalhada a temática: *A brincadeira de papéis na escola da infância* de autoria de Suzana Marcolino. Segundo a opinião das professoras, o texto estudado foi muito rico, com relatos de vivências sobre a brincadeira de papéis sociais vivenciados juntos às crianças da pré-escola. Conforme enfatizaram as professoras B e C, traçando uma análise sobre o que haviam se apropriado no decorrer dos encontros anteriores, as participantes evidenciaram reconhecer a relação entre teoria e prática no texto lido.

Na sequência, dissertaram sobre o plano de aula/planejamento³⁶, acerca da brincadeira de papéis sociais, em que o início da elaboração deste

³⁶ Anexo D.

instrumento se deu no sexto encontro. Ao todo foram 4 (quatro grupos), sendo divididos em uma dupla, dois trios e um quarteto, totalizando em 12 (doze) professoras. Reitera-se que o grupo formado por quatro integrantes, foi composto por professoras que haviam sido contratadas para trabalhar no Centro de Educação Infantil recentemente, sendo que quatro professoras que iniciaram a fase de investigação da tese a campo, não trabalhavam mais no CEI (A). Para tanto, as participantes atuais desse grupo, não responderam ao questionário inicial e começaram a participar do projeto de intervenção a partir do quinto encontro.

Nota-se que os planos de aula foram bem elaborados, contendo objetivos claros e conteúdo de ensino bem definidos, assim como, toda a estrutura destes. Alguns grupos utilizaram-se de histórias para contextualizar a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, outros adaptaram brincadeiras folclóricas como *Mãe da rua colorida*, bem como, fizeram uso de cantigas de roda. Foi possível analisar que em todos os planejamentos, as professoras expuseram a necessidade da intervenção do professor para conduzir a explicação da proposta planejada para as crianças.

Um dos desafios destacados pelas participantes, foi o fato de ter que pensar em um planejamento que atendesse crianças da pré-escola, o que fugia da realidade que vivenciavam no CEI. No entanto, afirmaram que essa proposta as ajudou a criar possibilidades para ampliar os conhecimentos referentes à atuação docente com os pré-escolares. A professora F e G relataram que mesmo que já tivessem trabalhado com crianças em idade pré-escolar, não tinham o conhecimento teórico e prático que o projeto de intervenção proporcionou, o implicou no aumento do conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural, envolvendo o desenvolvimento infantil e a atuação docente. As professoras que haviam entrado recentemente no CEI, disseram que gostariam de ter acesso aos textos anteriores, para realizarem a leitura posteriormente, complementando a riqueza da temática em estudo.

Os enunciados das professoras se mostraram ricos para refletir sobre a relevância da formação em contexto, incluindo o estudo de temas que contribuem para a ação docente. Dar voz a essas profissionais proporcionou trocas de experiências e aprendizagens. Nesse sentido, essa situação vivenciada traz uma reflexão a respeito da análise dialógica de Bakhtin, segundo a qual, todo enunciado é dialógico e se constitui por meio de outros enunciados (Fiorin, 2018).

Dessa forma, o diálogo empregado ao longo do projeto de intervenção contribuiu para que as professoras expusessem suas indagações, ideias e opiniões. Por meio dessa comunicação, os enunciados das participantes revelaram suas percepções, principalmente quanto ao papel do professor na Educação Infantil e a necessidade de formação continuada, abordando temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil e à ação docente. Desse modo, as interações sociais que se estabeleceram durante a proposta formativa mostraram-se significativas para as professoras, pois, como aponta Fiorin (2018, p. 31), “[...] o enunciado na maioria das vezes é social”, o que vai ao encontro dos estudos vigotskianos, que traz a defesa de que o indivíduo se constitui enquanto ser humano em meio às relações sociais que se desenvolvem em um contexto histórico, social e cultural.

Ao final do último encontro, a pesquisadora agradeceu às professoras, à coordenadora e à diretora do Centro de Educação Infantil (A) e deixou como atividade de fechamento a entrega do questionário final, cuja análise será abordada nas discussões a seguir.

5.3.5 Questionário final: o caminho se faz ao caminhar

Ao finalizar as fases da pesquisa de campo referentes ao questionário inicial, à observação participante e à realização do projeto de intervenção, chegou o momento de se debruçar na análise das respostas do questionário final, tendo por finalidade revelar de que maneira essas ações impactaram os participantes desta investigação de tese de doutorado.

Nesse contexto, a frase “O caminho se faz ao caminhar”, que faz parte do poema *Caminante* de Antonio Machado, poeta dramaturgo espanhol do século XIX, se torna pertinente, abordando a ideia de que a jornada e o aprendizado são contínuos. A frase *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar* (Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar, tradução nossa) é pertinente para abrir um leque de discussões sobre a descrição e análise do questionário inicial. Considera-se que este instrumento, em si, finaliza a etapa no campo da pesquisa; entretanto, as discussões que fazem parte desta tese abrem caminhos para o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil e criam possibilidades para a continuidade de estudos relacionados à temática da brincadeira de papéis sociais.

Assim, partindo do princípio da pesquisa-ação, tendo por finalidade possibilitar transformações que envolvem a temática estudada, esta análise se torna fundamental. De acordo com Thiollent (1986), no entendimento de que o conhecimento também se torne ação, existe a necessidade de pensar e planejar pesquisas cujos objetivos não estejam limitados à descrição ou avaliação. O autor salienta que os pesquisadores precisam definir as novas exigências presentes no contexto educacional e a partir disso, utilizar o conhecimento em prol de transformações significativas em relação a uma determinada situação encontrada. É com esse olhar que a pesquisa-ação com a participação dos sujeitos busca caminhos para o enfrentamento de problemas.

Ressalta-se que no decurso do processo de investigação da tese, ocorreram algumas mudanças, como o fato do projeto de intervenção e aplicação do questionário final não serem realizados com as professoras do CEI (B), como já justificado nesta pesquisa, assim como, mudanças no quadro de professores do CEI (A), com a saída de algumas professoras e a entrada de outras, acarretando-se desse modo na alteração de atendimento às turmas. Nesse contexto, as professoras H, I e J, trata-se de outras pessoas, bem como as professoras K e L, que no questionário inicial eram as professoras do CEI (B) e que agora não fazem parte desta etapa da pesquisa. Todas as professoras mencionadas, são professoras auxiliares do CEI (A). No total foram respondidos 12 (doze) questionários como será apresentado a seguir.

Na primeira questão: *“Qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças que se encontram na Educação Infantil?”*, as respostas obtidas foram as seguintes:

Desenvolver seu convívio com outras pessoas e crianças, para estimular a imaginação e a criatividade e também a comunicação (Professora A).

Interação e socialização (Professora B).

É de suma importância a brincadeira pois, a criança aprende mais através do lúdico, onde ela internaliza e passa para um jogo de faz de conta para entrar no de papéis (Professora C).

Através dos brinquedos e das brincadeiras as crianças aprendem por meio do lúdico, desenvolvem a imaginação e a criatividade quando manipulam os objetos (Professora D).

A brincadeira tem um papel importante para o desenvolvimento da criança. A partir dela as crianças conseguem se expressar, entender, desenvolver sua fala e pensamento (Professora E).

Sem a brincadeira o conteúdo não é totalmente alcançado. Brincadeiras e a afetividade quando trabalhadas juntas resulta em bons desenvolvimentos. A criança sente prazer em aprender brincando e a Educação Infantil nos permite explorar diversas formas (Professora F).

Por meio das brincadeiras a criança amplia sua visão de mundo, desenvolve a socialização, imaginação e criatividade, como também pode aprender diversos conteúdos dependendo da intencionalidade do professor (Professora G).

Durante a brincadeira a criança vivencia momentos que para ela são reais, isso é importante para o seu desenvolvimento (Professora H).

A brincadeira na Educação Infantil é uma das atividades principais, pois é ali que a criança dialoga com as outras, vivencia suas experiências (Professora I).

Acredito que seja onde tudo começa, a criança precisa vivenciar brincadeiras dentro e fora do meio escolar (Professora J).

Esta brincadeira é importante porque visa o desenvolvimento pessoal e intelectual, proporciona e amplia o conhecimento (Professora K).

É importante porque através dela que as crianças acabam aplicando seus conhecimentos através das brincadeiras e de fácil entendimento para elas (Professora L).

A concepção de brincadeira se mostra presente nos enunciados das professoras, sendo ela considerada primordial pelas participantes como uma das atividades principais para o desenvolvimento integral da criança. Consideram que em meio à brincadeira se incluem conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, como socialização, interação, comunicação, desenvolvimento da imaginação e ampliação do conhecimento de mundo. Diante o exposto, compactua-se com Marcolino (2017, p. 155) ao discorrer que “[...] Entender a brincadeira nos ajuda a diferenciá-la de outras atividades e a perceber quais são as ações e relações existentes nela que potencializam o desenvolvimento infantil”. Tal afirmação aborda a relevância do conhecimento do professor da Educação Infantil sobre esta atividade, voltando-se especificamente para a sua atuação docente junto aos pequenos.

A brincadeira é uma ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares, o que por meio dela permite a elaboração

do conhecimento de forma significativa. Pôde-se notar, mediante a análise do questionário final, que o aspecto espontaneísta da brincadeira, sem objetivo e direcionamento, não se fez presente nas respostas obtidas. Isso destaca que as discussões que aconteceram no projeto de intervenção em relação a essa atividade, foram significativas para o grupo de professoras.

Segunda questão: *“Em seu planejamento, como você organizaria os momentos relacionados aos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais em sua rotina semanal? Exemplifique”*.

Não planejo! Porém, posso auxiliar a professora e também seguir as orientações dela no planejamento (Professora A).

Disponibilizaria caixas com brinquedos de cozinha como: panelinhas, pratos, talheres; pedaços de TNT, bonecas, para as crianças manipularem estes objetos de forma espontânea, montando um cenário com seus amigos, interpretando papéis como: de mãe, irmã, pai, bebê (Professora B).

Colocar diariamente brincadeiras com panelinhas, brinquedos estruturados e não estruturados para que possam brincar e criar momentos onde eu possa interagir e participar desse momento com as crianças. Seja brincando de fazer comidinha ou brincando de carro de corrida (Professora C).

Nos momentos de tempo de espera entre uma atividade e outra, exemplo: quando a professora prepara os recursos de uma atividade específica ela oferece tecidos de TNT e prendedores para a criança brincar de lavar roupa igual a mamãe, ou brinca com panelinhas na área externa (Professora D).

Busco sempre observar o que as crianças estão falando, os brinquedos que elas manipulam, a partir das observações busco desenvolver algo. Exemplo: Se um dos meus alunos canta uma música [...] por exemplo, eu questiono sobre onde ouviu, quem apresentou aquilo para ele. A partir da letra buscamos o personagem/protagonista. Se é algo relacionado a culinária, disponibilizo a caixa cm panelinhas, questiono sobre o preparo, a utilização dos utensílios, tento levá-los a pensar sobre os ingredientes, sabores (Professora E).

Na minha rotina semanal os jogos de papéis ou brincadeira de papéis sociais está presente ao menos uma vez no dia. Procuro detalhar bem no plano e frisar a importância de o professor participar do momento, pois tem dias que não entro em sala e quem aplica é a professora auxiliar (Professora F).

Eu organizaria de uma forma que a criança vivenciasse os jogos de papéis todos os dias durante a rotina, com diferentes

intencionalidades, mas que abordassem os jogos de papéis (Professora G).

Ofertando para a turma uma proposta onde ela pudesse agregar conteúdos e memórias para que depois ela por si conseguisse visualizar durante uma brincadeira o que ela internalizou (Professora H).

Colocaria duas ou mais vezes na semana, sempre no horário do parque, as brincadeiras, como por exemplo, levaria no horário do parque itens para as meninas de cozinha, onde elas usariam sua imaginação e momentos que vivem dentro de sua casa, nas suas brincadeiras com os colegas. E com os meninos podemos usar tanto itens de cozinha como de ferramentas (Professora I).

Sou professora auxiliar e não faço planejamento, porém de acordo com a proposta podemos ofertar às crianças materiais, para que as mesmas usem a imaginação no intervalo das atividades (Professora J).

Eu organizaria dando e propondo oportunidades com objetos, ambientes musicais, livros etc. Criando oportunidades para que as crianças possam se desenvolver livremente os jogos de papéis (Professora K).

Através de alguma brincadeira ou a leitura de um livro, ou até mesmo de curiosidade. É ir esmiuçando o conteúdo na semana. Cada dia trabalhando uma situação diferente (Professora L).

As respostas das professoras trouxeram considerações relevantes, especialmente quanto ao exercício de se pensar a organização de propostas referentes a esta atividade-guia na rotina semanal. A professora E, citou uma de suas ações quando as crianças levam para o contexto escolar situações vivenciadas em seu ambiente familiar e social. Ela afirmou que utiliza as vivências apresentadas pelas crianças para propor momentos que envolvem o faz de conta. Nota-se a preocupação da professora em alinhar o que a criança traz para a sala com as propostas educativas relacionadas à brincadeira, incluindo a imaginação.

Todavia, é preciso ir além do que a criança vive em seu contexto social e representa na escola. O professor é o adulto responsável em oferecer à criança o que existe de mais rico em relação aos conhecimentos elaborados pela cultura humana, o que inclui as diversas manifestações culturais e artísticas como música, dança, teatro, arte, literatura, entre outras.

As respondentes em sua maioria enfatizaram o uso de objetos diversificados para o planejamento e organização da brincadeira de papéis sociais,

destacando tanto o uso de materiais estruturados e não estruturados. Corrobora-se com essa colocação, pois a situação imaginária faz parte do desenvolvimento dessa atividade-guia, nem sempre precisando existir o objeto real ou a sua réplica para que a brincadeira aconteça. Dependendo da situação, como frisa Marcolino (2017), a criança pode fazer uso de objetos em substituição a objetos ausentes e necessários à interpretação do papel.

Analisando a resposta da professora I, há de acentuar que é imprescindível que a brincadeira de papéis sociais ocorra em outros espaços, além do parque. Isso é fundamental para que todas as crianças tenham a oportunidade de explorar e interagir em diversas situações e espaços organizados para a aprendizagem. Além disso, é essencial que os objetos sejam disponibilizados para todas elas, evitando que apenas um grupo tenha acesso a determinados brinquedos. Dessa forma, isso permitirá que a inclusão e a diversidade ocorram por meio das brincadeiras, fazendo com que as crianças se sintam parte da atividade proposta.

Nesse sentido, cabe discorrer sobre o aspecto imaginativo e criativo existente no desenvolvimento desta atividade principal, em que a brincadeira para a criança possui um enredo. Leontiev (2017) enfatiza que, nas brincadeiras de papéis sociais, existe o enredo no qual a criança atribui uma função social humana às suas ações. O autor ressalta que a criança cria uma situação que julga ser apropriada, assim como o enredo da brincadeira, o que faz com que se estabeleça uma unidade entre o papel do enredo e as regras da atividade, expressando a conexão entre o conteúdo físico e social da brincadeira no período pré-escolar. Vigotski (2021a) confirma que toda situação imaginária possui regras ocultas, e isso também se mostra ao contrário, toda brincadeira com regras abriga uma situação imaginária oculta.

Na terceira questão: *“De acordo com as discussões que fizeram parte da formação ofertada, o que você compreendeu sobre “tema” e “conteúdo” na brincadeira de papéis sociais?”*, as professoras responderam:

Que podemos estimular as crianças a aprenderem muitos conteúdos de forma diversificada até o momento que elas criem em outros momentos sem a interferência de um adulto (Professora A).

Eu aprendi que a criança aprende uma brincadeira e depois em outro momento essa criança poderá reproduzir a mesma brincadeira utilizando um outro objeto, por exemplo: A criança vivenciou a brincadeira “batata-quente”. Em um outro momento ela poderá sugerir

aos amigos para brincarem de “batata-quente” onde a batata será substituída por uma bola (Professora B).

É onde a criança passa do processo de repetição de ações do dia a dia e vai para além. Ex: Quando brinca de dar comida às bonecas e muda para limpar a boca, escovar os dentes para não ficar com os dentes doendo ou cria outras situações caindo nos jogos de papéis (Professora C).

A brincadeira de papéis se dá por imitação, a criança observa o comportamento do pai, da mãe, da professora e reproduz ou imita ao explorar e manipular objetos; de maneira gradativa esse jogo de faz de conta vai se aprimorando conforme a maturação da criança ex: um palito se transforma em um avião (Professora D).

São brincadeiras que as crianças se colocam dentro de uma história ou tema. Elas acreditam que naquele contexto ela é e está de fato realizando ou sendo aquilo. Ela encena, fantasia, acredita e se imagina, como exemplo: brincar com os utensílios de enfermagem. A criança acredita que está cuidando da saúde das bonecas, que ela está manipulando corretamente os utensílios e se coloca como o personagem acreditando ser de fato (Professora E).

O professor precisa partir de um ponto e delimitar os objetivos de forma clara e objetiva. Precisa ser direcionada e com um intuito, não brincadeira por brincadeira (Professora F).

Foi possível compreender que as brincadeiras de papéis sociais são quando as crianças brincam de determinada brincadeira com imaginação, elas recriam situações vivenciadas utilizando objetos distintos que não necessariamente seriam objetos para aquela brincadeira. Exemplo: A criança estar brincando de mercado e utilizar a boca do cavaleiro como máquina de passar cartão de crédito (Professora G).

Compreendi que é necessário para a criança e para o seu desenvolvimento momentos em que ela consiga trazer para suas brincadeiras momentos/fatos cotidianos onde ela se veja incluída naquele meio (Professora H).

A importância da brincadeira, enquanto brincam, pois são nessas brincadeiras que as crianças usam sua imaginação, trazem os laços familiares e compartilham suas ideias com seus colegas. Ela é essencial para a Educação Infantil (Professora I).

Através da rotina, atividades e momentos com outras crianças. O planejamento tem a importância de ter jogos e brincadeiras. Após uma atividade dirigida, os mesmos materiais utilizados podem despertar nas crianças esse momento (Professora J).

Aprendi o quanto é importante propiciar oportunidades e propor aberturas para que as crianças possam se desenvolver melhor intelectualmente e pessoalmente como ser humano (Professora K).

Qual é o papel social que posso estar trabalhando com meu aluno e que lá fora iria o auxiliar a lidar com o que aprendeu (Professora L).

Apesar das professoras apresentarem por meio das respostas, aspectos importantes acerca da temática estudada, como o olhar direcionado ao contexto histórico, social e cultural da criança, bem como a importância das vivências para a elaboração do tema e conteúdo das brincadeiras, foi possível analisar a necessidade de uma melhor apropriação sobre os temas e conteúdos existentes nessa atividade dominante.

Frisamos que as ações que não incidem diretamente sobre o papel, como a organização do **espaço** e do **tempo** e a **apresentação dos objetos**, têm a função de organizar o momento para a brincadeira de papéis, criando as condições favoráveis para seu surgimento, pois sem a existência de condições favoráveis, a brincadeira pode não surgir na escola e, uma primeira e insubstituível condição para o seu desenvolvimento é que ela apareça. Entretanto, a brincadeira ganha um movimento dinâmico de desenvolvimento quando as ações relativas às relações e aos temas e conteúdos são efetivadas (Marcolino, 2017, p. 163, grifos da autora).

Durante os enunciados das professoras, pôde-se perceber que elas destacaram, em alguns trechos, a evolução da brincadeira, a substituição dos objetos no desenvolvimento dessa atividade e, é claro, a presença dos papéis sociais. Todos esses destaques são relevantes e pertinentes para a compreensão da ação docente no universo da brincadeira, do mesmo modo que a organização do espaço, do tempo e apresentação dos objetos, que se mostraram presentes no entendimento das participantes desta investigação.

Marcolino (2017) anuncia que a atuação intencional e consciente do professor da Educação Infantil é elemento vital que orienta o desenvolvimento humano na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais. A autora salienta que a característica basilar dessa ação docente “[...] é mover os processos do brincar que se encontram vinculados ao papel que a criança assume” (Marcolino, 2017, p. 163). Dessa forma, a estudiosa ressalta que se a brincadeira permanecer por um tempo prolongado com o mesmo tema, fazendo com que as crianças assumam sempre os mesmos papéis, ela se tornará estagnada, impedindo dessa maneira novas ações e novos papéis sociais.

Quarta questão: “Você consegue visualizar uma relação entre a teoria estudada sobre a brincadeira de papéis sociais com a prática pedagógica? Justifique sua resposta”.

Sim. As crianças reproduzem algo estudado há muito tempo atrás e “espontaneamente” fazem brincadeiras ou comportamentos que identificamos que aprenderam, como brincar de mamãe e filhinho, faz de conta, de panelinha etc. (Professora A).

Sim, porque a criança é muito criativa, fazendo de um objeto um avião, um telefone sendo simbolizado por uma peça de lego. Presenciei o meu aluno com uma peça de lego conversando com o seu pai ele me disse que “estava falando no celular” (Professora B).

Sim, quando eu coloco brinquedos na sala e uma criança separa as panelinhas e as bonecas e brinca de fazer comida e colocar na boca da boneca (Professora C).

Sim, com certeza, a partir dos textos estudados, das discussões, das trocas estabelecidas, a cada planejamento, foi possível colocar em prática os conhecimentos alcançados, e assim melhorar muito minha prática pedagógica (Professora D).

Neste 2º semestre ficou muito mais nítido para mim a relação da teoria com a práxis em sala de aula. Vejo minha criança brincando de ser sua cantora preferida, acreditando ser realmente, dando foco à sua imaginação. Ela imagina muito mais e até mesmo as roupas que vai usar em seu show são citadas (Professora E).

Foi possível perceber a relação sim. Quando a criança consegue relacionar algo que foi absorvido sem fazer contato com objetos que remetem determinada situação, ela está exercitando o que foi absorvido. O professor tem a oportunidade de oferecer momentos para esse exercício em todos os momentos de sua rotina, por isso devem ser planejadas e direcionadas as propostas (Professora F).

Sim, pois por meio da prática pedagógica pode-se criar muitas brincadeiras de papéis sociais para a criança, e assim ensinar os conteúdos de forma lúdica e significativa (Professora G).

Sim, penso até que muitas vezes isso acontece sem que o professor tenha esse olhar mais aguçado (Professora H).

Sim, um exemplo é até usando a nossa profissão. Alunos podem brincar e imaginar ser um professor, nesse momento eles passam a usar nossa referência em sala; muitas das vezes é até nesse momento que a criança passa a imaginar situações e até mesmo a pensar “no futuro quero ser isso” (Professora I).

Sim, pois a teoria nos traz um alicerce para podermos ampliar conhecimentos e ideias do tema. Seguindo isso podemos incluir na prática pedagógica (Professora J).

Sim, acredito que tudo está focado no desenvolvimento, tanto pessoal, social e humano e isso é feito e provado na teoria e também o quanto faz bem na prática (Professora K).

Como peguei a penúltima formação, pude ver um pouco com alguns planejamentos em que tive acesso (Professora L).

Nota-se que a professora A, ao utilizar o termo “espontaneamente” para esclarecer sua ideia, refere-se ao faz de conta, no sentido da criança representar uma dada situação social mediante o brincar. De forma geral, as respostas incidiram positivamente, o que mostra que as propostas de estudo e discussão contribuíram com a ampliação do conhecimento das professoras a respeito da brincadeira de papéis sociais. Porém, a professora L citou que participou dessa fase da investigação, somente no penúltimo encontro, prejudicando assim o seu entendimento sobre a relação entre a teoria estudada e a prática.

A teoria é considerada pelas professoras como um alicerce para a realização de práticas educativas a serem desenvolvidas com as crianças. A professora D enfatizou que os estudos dos textos, as discussões que aconteceram nos encontros do projeto de intervenção, a elaboração dos planejamentos com compartilhamento de ideias e trocas de experiências, foram favoráveis à sua prática pedagógica. A professora E relatou que, no 2º semestre do ano de 2024, a relação entre a teoria e a prática ficou mais clara, ampliando o seu olhar ao observar a criança brincando. Com os exemplos que as professoras teceram em suas respostas, foi possível averiguar uma proximidade com relação à teoria estudada.

Arruda e Barros (2021) esclarecem que, ao se defender uma concepção teórica, como a Teoria Histórico-Cultural (THC), e ao planejar as ações educativas com as crianças, com base nesse enfoque teórico-metodológico, contribui-se para o trabalho pedagógico dos professores, promovendo o desenvolvimento do compromisso e responsabilidade, com uma organização pautada na cientificidade, o que inclui “[...] atividades de ensino com conteúdos sistematizados advindos da cultura elaborada, em que essas ações se voltem à aprendizagem e desenvolvimento do humano” (Arruda; Barros, 2021, p. 31).

Quinta questão: “Qual o papel do professor durante os momentos condizentes aos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais? Explique”.

Explicar, mostrar, conduzir. Ser exemplo sempre, pois a criança observa nossos comportamentos e atitudes (Professora A).

O professor tem que estar atento, observando este momento tão rico, se oferecer para entrar na brincadeira (Professora B).

O professor precisa entrar na brincadeira e criar situações, levando a criança a pensar e criar momentos ricos de aprendizado e descobertas (Professora C).

O papel do professor é de estimular a imaginação da criança criando oportunidade de aflorar sua criatividade, exemplo: ao oferecer massinha de modelar ou elementos naturais a professora poderá mediar as situações como brincar de comidinha ou uma história (Professora D).

O professor é o condutor, ele vai fazer com que essa imaginação de fato possa fluir. Ele pode ser o que vai questionar a situação fazendo com que a criança pense de fato em maiores detalhes, imagine para além do objeto. Exemplo: Posso trazer uma corda após uma contação da história do castelo da princesa e indagar as crianças sobre onde essa corda pode me levar, o que posso encontrar se eu puxar (Professora E).

O professor deve participar desses momentos, ele é a ferramenta para esse exercício ocorrer de forma que alcance o intuito. Deve ser atento e investigador (Professora F).

O professor pode criar diferentes situações durante a brincadeira de papéis sociais, ampliando a visão de mundo das crianças, assim também como em algumas situações ele será apenas o observador das relações e dos enredos que elas criarem (Professora G).

Seu papel é conduzir o momento com uma devida mediação, mas sem alterar ou modificar a forma como a criança internalizou aquele conteúdo (Professora H).

O professor deve estar sempre por perto e incentivando a imaginar a cena. Exemplo: se a criança estiver brincando de médico, o professor pode e deveria “fingir” que algo dói, deixando a criança usar os métodos que faz com ela, quando ela vai ao médico (Professora I).

Permitir com que a criança fique livre para explorar tempo, brinquedos e objetos, junto com os demais, a junção fará com que ela vivencie os jogos de papéis (Professora J).

Dar abertura propondo situações, objetos que vão conduzir de início e depois deixar que a criança se desenvolva livremente expondo seus conhecimentos e ir além disso (Professora K).

Garantir que os alunos tenham conhecimento sobre o assunto que se está trabalhando e que todos tenham acesso às informações (Professora L).

Quanto ao papel do professor na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, foram citados pontos que merecem ser evidenciados como a

participação do professor. Uma das dúvidas iniciais das participantes era se o professor poderia ou não interferir na brincadeira das crianças, ou se deveria apenas deixá-las “livres” para manipular objetos. Longe de uma visão que muitas vezes caracteriza o professor como um facilitador da aprendizagem, defende-se nesta tese, com base na teoria escolhida, que esse profissional é o adulto mais experiente que irá instruir à criança em caminhos que a levem a desenvolver suas máximas potencialidades, permitindo-lhe apropriar-se da riqueza existente no mundo humano.

O professor pode ser um parceiro da criança na brincadeira, a depender de todo o contexto vivenciado, assim como pode participar intervindo nesse processo, ao planejar e organizar, primando por objetivos e conteúdos a serem explorados nessa atividade. Marcolino (2017, p. 164) esclarece que a ação docente quanto ao “[...] desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil é sempre uma ação que humaniza a criança pequena, pois possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas”.

Arce e Simão (2006) notam a importância do adulto na condução das brincadeiras. Asseveram que o critério de espontaneidade presente no desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais se manifesta no fato de que os adultos muitas vezes não percebem a influência que exercem, sendo que essa interferência pode ocorrer, em muitas situações, de forma inconsciente. Analisando as falas das autoras, é possível observar que há a necessidade de apropriação do conhecimento em relação à temática estudada, para que se desenvolvam ações que envolvem a brincadeira de forma consciente.

As autoras sinalizam a importância da palavra para a constituição da brincadeira, como uma forma de dar significado ao objeto, sendo isso possível por meio do trabalho intencional do professor. Arce e Simão (2006) enfatizam que a palavra já é utilizada pela maioria das crianças no início da idade pré-escolar, vai se desenvolvendo no decorrer desse período e paulatinamente, a criança adquire maior destreza para dominar os objetos. Compactuando com o que as autoras apresentam, reforça-se a relevância do papel desse profissional no desenvolvimento desta atividade-guia. Nesse sentido, nomear o objeto ao falar com a criança, questioná-la e fazê-la refletir sobre uma situação, acerca da resolução de uma problemática, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de sua linguagem, assim como de outras funções psicológicas superiores.

Sexta e última questão: “Qual a relevância da formação ofertada para você? Foi possível ampliar conhecimentos sobre os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais? Justifique sua resposta”.

Sim! Foi bem explicado! Achei bem legal das formações serem aqui no CEI, pois podemos tirar nossas dúvidas, conversar [...]. Parabéns pela formação e pelo conhecimento (Professora A).

Para mim foi muito relevante: ampliou muito os meus conhecimentos. Hoje eu tenho um outro olhar e compreendo aos observar as crianças realizando brincadeiras, identificando os jogos de papéis inseridos naquela brincadeira que elas estão realizando (Professora B).

Foram momentos ricos e que clarearam as nossas mentes, levando cada uma de nós a partilhar e compreender que a brincadeira por brincar não tem sentido, precisamos ter sempre uma intenção e um objetivo. Gratidão por todo ensinamento passado por você. (Professora C).

Sim, a formação ofertada foi de suma importância para melhorar minha prática pedagógica, ampliando meu conhecimento sobre os jogos de papéis sociais e como ele acontece na rotina escolar, oferecer a minha criança a oportunidade de brincar e interagir com o outro enquanto aprende e socializar por meio do brincar (Professora D).

Foi muito importante fazer parte dessa formação não apenas para aplicar em sala diversas possibilidades, mas, para entender como meu aluno está em questão de desenvolvimento e como posso conduzi-lo da melhor maneira (Professora E).

Essa formação ampliou minha visão e também me ajudou a repensar algumas ações. Me confundi com alguns termos e tive algumas dúvidas que foram sanadas ao longo dos encontros com muitos exemplos [...]. Fez muita diferença na minha formação! Gratidão. (Professora F).

Essa formação foi de extrema importância para a aquisição de novos conhecimentos, onde aprendi coisas muito significativas sobre o tema, tornando possível melhorar minha prática cada vez mais. Obrigada por tantos ensinamentos e por contribuir com a minha formação (Professora G).

Iniciei na escola já no final da formação, porém, para mim foi muito rica em conhecimentos, pois como é minha primeira vez na Educação Infantil, não tinha tido a oportunidade de aprender sobre o tema (Professora H).

Aprendi muito sobre o tema. Com toda certeza é possível ampliar os conhecimentos com tantos aprendizados sobre o tema (Professora I).

Quando iniciei no CEI recebi um questionário sobre jogos de papéis, e fiquei sem saber o que responder por não ter conhecimento sobre o

tema. Hoje vejo que é muito rico e importante para um desenvolvimento de trabalho de ampliar um pouco mais o conhecimento (Professora J).

Eu gostei da formação, não conhecia jogos de papéis, hoje tenho certeza de que esta ferramenta é eficaz e através dela muitas crianças vão se desenvolver muito melhor, com mais autonomia e ampliar seus conhecimentos (Professora K).

Pude ter um breve conhecimento sobre o que significava, queria ter entrado antes para poder ter mais propriedade no que falar (Professora L).

As respostas obtidas indicam que o projeto de intervenção trouxe mudanças significativas para as professoras que fizeram parte da investigação. Apesar de alguns sujeitos não terem tido a oportunidade de participar desde o início, ainda assim, mesmo que de forma breve, os estudos relacionados à brincadeira de papéis sociais refletiram no processo formativo das participantes. Barros e Franco (2014) complementam mostrando que se faz importante situar a formação de professores no contexto atual, de modo que, ao se deparar com problemas, seja possível buscar estratégias para a superação deles. Em relação à formação e desenvolvimento humanos, as autoras avaliam como um aspecto basilar, “[...] uma vez que a educação objetiva uma formação humana que proporcione ao sujeito a capacidade de compreender dialeticamente as contradições da sociedade capitalista, visando seu processo de transformação social” (Barros; Franco, 2014, p. 247).

A professora J trouxe um dado importante em sua resposta que merece ser destacado. De acordo com a participante, no início do processo de investigação da pesquisa, ela recebeu o questionário inicial e teve dificuldade em responder, pois não tinha conhecimento prévio sobre o tema em estudo. Contudo, com o subsídio dos estudos pautados nos encontros, envolvendo a leitura de textos e discussões em grupo, a participante afirmou que houve uma ampliação a respeito do conhecimento sobre a brincadeira de papéis sociais.

Barros e Franco (2014) asseveram que a formação do professor é base primordial para o processo formativo da criança, uma vez que a apropriação teórico-metodológica do professor influi diretamente sob a aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal e profissional. Essa reflexão esteve presente em grande parte das narrativas apresentadas pelas professoras, que relacionaram a relevância de uma formação continuada sólida e objetiva em prol do atendimento dos pequenos.

Compactua-se com o posicionamento de que

A atividade humana é uma universalidade que abarca diversas manifestações particulares. A atividade de aprendizagem é uma particularidade desse universal, possível de ser realizada em diferentes tempos e espaços da vida dos seres humanos. Todo ser humano é capaz de aprender e aprende a *ser* (Serrão, 2014, p. 107, grifo da autora).

Considerando que a aprendizagem humana é contínua, no contexto educacional professor e criança se produzem enquanto seres humanos. Em síntese, as propostas que foram constituídas no decurso do projeto de intervenção, contendo além das leituras e discussões, atividades práticas e elaboração e compartilhamento de planejamentos de ensino, contribuíram para abrir caminhos para aquisição de mais conhecimentos sobre conceitos imprescindíveis envolvendo os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais. Entretanto, se torna necessário que o processo de formação dos processos seja contínuo.

Pôde-se constatar que as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação não são suficientes para que as professoras tenham uma maior apropriação sobre os períodos de desenvolvimento infantil. Assim, são necessários estudos com aprofundamento teórico e que contribuam para a atuação docente do professor que trabalha com crianças que se encontram na primeira etapa da Educação Básica.

O trabalho pedagógico é dinâmico e, ao mesmo tempo, complexo, o que torna urgente que os conhecimentos ofertados aos professores saiam da superficialidade e contribuam de maneira significativa para sua atuação docente. É preciso que as aprendizagens façam sentido para esses indivíduos, indo ao encontro de uma formação humanizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas, conforme da Teoria Histórico-Cultural, são partes intrínsecas das vivências da criança como sujeito social, existe a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, por intermédio de atividades que ocorram no contexto das relações sociais no espaço da escola. Com tal afirmação, a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais é imprescindível para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, uma vez que faz parte da periodização do desenvolvimento infantil ancorada nos estudos da THC.

O problema desta pesquisa de doutorado consistiu em desvelar: de que maneira a prática pedagógica dos professores, com foco na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança? Por meio dos procedimentos metodológicos adotados, foi possível buscar e analisar dados frente a tal indagação, mediante levantamento bibliográfico, aplicação do questionário inicial, observação participante, projeto de intervenção e questionário final.

Diante o exposto, o objetivo geral da pesquisa é voltado em compreender a ação docente dos professores que atuam na Educação Infantil, no que tange à brincadeira de papéis sociais, como possibilidade para o pleno desenvolvimento psíquico da criança. Para desvelar tal objetivo, foram implicados os seguintes objetivos específicos: Apresentar o método crítico-dialético que irá nortear a pesquisa e os aspectos que envolvem analisar os fundamentos da educação e a formação humana do sujeito; discutir acerca da atuação docente na Educação Infantil, a qual envolve as contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação à temática enunciada; investigar sobre a gênese e estrutura geral da brincadeira e da atividade-guia da brincadeira de papéis sociais de acordo com os estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin; apresentar o percurso metodológico realizado durante a pesquisa; identificar como as brincadeiras são desenvolvidas nas aulas, a partir do trabalho pedagógico realizado pelo professor; analisar as concepções dos professores sobre a brincadeira de papéis sociais; avaliar se a proposta do projeto de intervenção ofertada aos professores, contribuiu como recurso teórico-metodológico para trabalhar com as crianças na etapa da Educação Infantil.

As seções foram organizadas objetivando um diálogo com os objetivos contemplados, buscando implementá-los durante as discussões da tese, em um movimento dialético. Dentro da introdução desta pesquisa, encontra-se o estado do conhecimento/estado da arte, que inclui a investigação sobre o objeto em estudo. A apresentação do método escolhido nesta pesquisa, que é o crítico-dialético, envolvendo os fundamentos da educação e da formação do homem, as discussões voltadas a atuação docente do professor da Educação Infantil em consonância com a concepção histórico-cultural, a investigação subsidiada na gênese e estrutura geral da brincadeira e da atividade-guia dos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais e a descrição e análise do percurso metodológico realizado no decurso da pesquisa.

O objetivo referente à apresentação do método escolhido nesta pesquisa, contendo os fundamentos da educação e a formação do homem, foi alcançado. De maneira sistematizada, foram escolhidos conceitos dos pressupostos crítico-dialéticos para iniciar as discussões da primeira seção. Nela, encontram-se os contributos teóricos que auxiliam na compreensão do desenvolvimento humano diante da concepção adotada em relação ao método e a metodologia, que consideram o indivíduo como integrante do contexto social, em que as relações de trabalho, cultura e história desempenham papéis essenciais na elaboração do conhecimento elaborado e na constituição do homem.

As discussões envolvendo o homem, o trabalho e a sociedade revelam como as relações sociais influenciam o processo de formação humana. Nesse sentido, o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas por meio dessa atividade, os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor, apropriando-se da cultura e, assim, trilhando um caminho para o processo de humanização. A análise histórica é crucial e envolve as contribuições do método-dialético, que propõe um olhar crítico sobre as transformações e contradições que permeiam o mundo humano.

O conceito de dialética se apresenta na seção mencionada, bem como as categorias ontológicas que envolvem o gênero humano, com ênfase no social e o no cultural. A cultura, o papel da educação e a práxis também são temáticas centrais das discussões. Considera-se que no contexto educacional, essas categorias podem impactar a realidade dos sujeitos, influenciando a prática docente do professor no ambiente escolar.

Na segunda seção, foram discutidos conceitos-chave dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, que contribuem para o entendimento da formação do psiquismo humano. Dentre os conceitos destacados estão, a Zona de desenvolvimento Próximo ou Iminente, a Mediação e os Mediadores culturais. A seção também apresenta as aproximações teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico do professor.

Os professores, ao se apropriarem desses conceitos, podem refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas e buscar estratégias que promovam um ambiente de aprendizagem que valorize a interação, diálogo e colaboração. Isso implica em reconhecer a criança como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, capaz de apropriar-se de conhecimentos por meio de vivências de seu contexto social, o que inclui, as que fazem parte da Educação Escolar.

Além disso, a formação docente deve conter uma compreensão crítica dos condicionantes culturais que fazem parte da vida das crianças. Os professores nesse contexto de discussão, precisam conhecer e respeitar as particularidades de cada criança, assim como criar possibilidades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses sujeitos, especialmente nesta tese, as que se referem aos momentos condizentes com a brincadeira de papéis sociais. Em suma, a seção cumpriu com o objetivo de discutir acerca da atuação docente na Educação Infantil, a qual envolve as contribuições da Teoria Histórico-Cultural relacionando a temática enunciada.

Na terceira seção, as discussões se aprofundaram na compreensão da brincadeira como atividade principal do desenvolvimento infantil, embasando-se nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Os autores supracitados apresentam por meio de seus estudos a gênese e a estrutura geral da brincadeira, destacando a sua relevância para a formação integral da criança. As discussões da seção deram início com as bases dos estudos realizados por Vigotski, que enfatizam que a brincadeira é uma atividade que possibilita à criança internalizar os conhecimentos que fazem parte do mundo histórico, social e cultural. Nesse sentido, as contribuições de Leontiev também se fizeram presentes, em que o autor trouxe o olhar da brincadeira voltado o processo de formação da criança e que por meio dela, os pequenos podem expressar suas necessidades e os conhecimentos dos papéis sociais do mundo dos adultos.

Elkonin, por sua vez, apresenta um estudo mais específico sobre a estrutura da brincadeira, propondo que ela se organize em períodos, conforme a criança se desenvolve. Nessa direção, a periodização do desenvolvimento infantil, é basilar para a compreensão de como as brincadeiras se complexificam e se transformam ao longo das diferentes fases do desenvolvimento da criança. Diante o exposto, na atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, as crianças criam novas realidades, desenvolvendo-se psicologicamente.

Ainda na seção, foram abordados documentos da Legislação Educacional Brasileira envolvendo a temática da brincadeira no ambiente escolar. Pode-se analisar que a atual legislação, reconhece o brincar como um direito da criança e um componente para a aprendizagem da criança de 0 a 5 anos.

Por fim, a seção contemplou o objetivo proposto. Assim, ao considerar a brincadeira à luz da Teoria Histórico-Cultural é evidente que esta atividade desempenha um papel primordial na formação da criança em sua totalidade visando o desenvolvimento psíquico no sentido de uma maior qualificação da criança nas suas funções psicológicas superiores. Reitera-se, portanto, que a união entre a teoria e a prática evidencia ser possível buscar caminhos que promovam propostas lúdicas e ricas em aprendizagens nos ambientes educacionais, o que nesse sentido pode se tornar possível por meio da ação docente.

A quarta seção apresentou o percurso metodológico da presente tese, de forma detalhada. Inicialmente, discutiu-se acerca do método crítico-dialético, justificando a sua relevância para o contexto da formação e da atuação do docente, especialmente o professor da Educação Infantil.

Os cenários da pesquisa de campo foram descritos, abrangendo dois Centros de Educação Infantil filantrópicos, localizados na cidade de Londrina-PR. As técnicas utilizadas para coleta de dados, tendo por finalidade compreender as percepções das professoras sobre a brincadeira de papéis sociais e suas implicações para o desenvolvimento infantil, incluíram; aplicação do questionário inicial, observação participativa, proposta de projeto de intervenção e aplicação do questionário final. Desse modo, almejou-se analisar as concepções dos professores frente à temática em estudo e avaliar se a proposta realizada a campo, que diz respeito ao projeto de intervenção, foi significativa para a formação e atuação docente dos sujeitos para com as crianças da Educação Infantil.

Na busca em alcançar os objetivos de identificar de que maneira as brincadeiras são desenvolvidas nas aulas, envolvendo o trabalho pedagógico do professor; analisar as concepções das professoras sobre a brincadeira de papéis sociais e avaliar se a proposta do projeto de intervenção contribuiu como recurso teórico-metodológico para a prática pedagógica, que envolve a atividade-guia em questão, além da abordagem bibliográfica, ancorou-se nos estudos de Bakhtin em relação ao conceito do dialogismo e da pesquisa-ação.

A aplicação do questionário inicial abriu o caminho para averiguar as necessidades apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa e a observação participante contribui para conhecer de forma mais próxima o *lócus* da pesquisa, indo para além da leitura e análise da Proposta Pedagógica das instituições pesquisadas. Porém, como mencionado na quarta seção, as professoras do CEI (B), não tiveram a oportunidade de participar do projeto de intervenção conforme se havia previsto e desse modo a formação ocorreu somente com as professoras do CEI (A), sendo esta uma das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa.

Com as respostas obtidas por meio do questionário inicial, montou-se o cronograma dos encontros do projeto de intervenção, em que os textos elegidos, assim como as propostas de acolhimento, trabalho em grupo, elaboração de planejamentos sobre a brincadeira e jogo de papéis/brincadeira de papéis sociais), foram elaborados de forma intencional, conforme os dados colhidos. A reflexão crítica da pesquisadora frente a observação participante, também auxiliou na elaboração do cronograma de estudos.

Após a finalização da pesquisa foi possível avaliar que o projeto de intervenção proposto foi rico em compartilhamentos e trocas, sanando dúvidas, trazendo à tona o pensamento dialético frente a temática enunciada. A interpretação das participantes quanto a brincadeira de papéis sociais no início da formação ofertada, era difusa, no entanto, com o decorrer do processo de socialização dos conhecimentos as professoras demonstraram maior conhecimento acerca do objeto da investigação. Assim, reitera-se que a formação é o eixo principal que favorece a prática pedagógica do professor.

Falas voltadas à atividade-guia em questão, relacionadas ao espontaneísmo, ao brincar livre sem intervenção do professor, ao desenvolvimento da imaginação, também de forma espontânea, foram recorrentes. Para isso, foi preciso

recorrer aos estudos dos textos relacionados ao objeto central da tese e traçar um diálogo com as professoras, no sentido de ouvir as suas indagações, ideias e opiniões e poder contribuir para a apropriação do conhecimento sistemático sobre tais compreensões dos conhecimentos elaborados.

Muitas vezes, a depender das circunstâncias, o professor pode se sentir silenciado durante o processo de formação, não expondo o seu pensamento, dúvidas e opiniões, se tornando apenas um mero “receptor de informações”. Defende-se, portanto, a escuta ativa, um diálogo mais aberto com esses profissionais da educação, objetivando o enfrentamento das dificuldades postas na realidade vivenciada por esses sujeitos.

Depois da conclusão da proposta de intervenção, foi traçada a análise das respostas do questionário final. De modo geral, foi possível averiguar que houve mudanças condizentes ao entendimento sobre o objeto em estudo, bem como a atuação docente mediante a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais. Por meio das respostas, pode-se perceber que as professoras compreenderam a importância da intervenção pedagógica quanto ao planejamento e organização dos conteúdos, bem como a importância de o professor estar junto com as crianças observando e/ou participando, mediando e complexificando esta atividade principal que faz parte do desenvolvimento infantil.

Quanto mais ricas forem as vivências das crianças no mundo que as cerca, maiores serão as suas possibilidades de desenvolver suas máximas potencialidades, o que interferirá diretamente no processo formativo do seu psiquismo. Na Educação Infantil, o professor por meio da mediação pedagógica, pode propiciar um ensino sistematizado propulsor para o pleno desenvolvimento das crianças, impactando assim no domínio da própria conduta e na formação de sua personalidade. Desse modo, as propostas referentes a brincadeira de papéis sociais, quando possuem uma intencionalidade, podem impulsionar saltos qualitativos na constituição das funções psíquicas superiores.

As hipóteses levantadas inicialmente se confirmam. É indispensável que o professor se aproprie de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e para que isso aconteça, tornam-se necessárias propostas formativas que contribuam para esta apropriação. A formação continuada orienta o trabalho pedagógico do professor, que é voltado ao desenvolvimento integral das crianças. O entendimento sobre a

brincadeira de papéis sociais, sendo uma atividade que guia o processo formativo da criança, pode contribuir com a ação docente, permitindo que o professor crie possibilidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Diante das afirmações e discussões confirma-se a tese de que há a necessidade do professor participar de formações contínuas que contribuam para a apropriação do conhecimento, em especial, referente à brincadeira de papéis sociais, para que haja o desenvolvimento do pensamento crítico desse indivíduo, em que a sua atuação docente colabore para a constituição do psiquismo infantil.

Salienta-se que durante o processo investigativo da presente pesquisa foram apresentados alguns limites. Como já discorrido em discussões anteriores, as professoras de uma das instituições investigadas do Centro de Educação Infantil (B), não puderam participar das fases condizentes ao projeto de intervenção e questionário final. Outro limite encontrado, foi a mudança do quadro de professores do Centro de Educação Infantil (A).

Contudo, almeja-se que esta tese contribua para a compreensão dos professores participantes desta pesquisa, bem como para os professores da Educação Infantil, envolvendo a temática em estudo; os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais, aproximando os conhecimentos teóricos dessa atividade-guia com o trabalho pedagógico existente nas instituições de Educação Infantil, fortalecendo assim, o entendimento do papel da brincadeira para o desenvolvimento psíquico das crianças. Também se intenciona, que esta investigação abra caminhos para novas pesquisas científicas, ampliando os estudos condizentes ao objeto principal desta tese de Doutorado em Educação.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos**. 1ª ed. Scipione, 1997.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (ogs.). João Henrique Rossler [et al.]. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo. Xamã, 2006. p. 99-115.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. *In*: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.93-111.

ARCE, Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? *In*: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.17-39.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (ogs.). João Henrique Rossler [et al.]. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo. Xamã, 2006. p.65-88.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de. **Relação Universidade e Educação Básica**: impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/b22c6d95-d77e-4415-a25b-6874e537dba7>. Acesso em: 05 jan. 2025.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; BARROS, Marta Silene Ferreira. **Relação Universidade e Educação Básica**: impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BALLOUSSIER, Marco André. A Grande Guerra Patriótica: um momento crucial na história da União Soviética. **Acesso Livre** n. 8 jul.-dez. 2017. Disponível em: https://revistaacessolivre.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/04_a-grande-guerra-patric3b3tica.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BARROS, Marta Silene Ferreira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação de professores: uma análise da dialética materialista como base da prática educacional. *In*: III Jornada de Didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do

CEMAD. **Anais...** Londrina: UEL, 2014. p. 243-256. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20ANALISE%20DA%20DIALETICA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BELING, Geovana Maria Silva; BARBOSA, Karla Rodrigues de Souza; GONÇALVES, Antonio Marcos Gomes da Costa; DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte. O uso do jogo protagonizado na educação infantil. **RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1098-1112, set./dez., 2018. E-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11511/7855>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O desenvolvimento humano e apropriação da cultura. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-77.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1939. **Ementa**: Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias.(Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-107.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26021, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/nm4SJXq45bYqYwZVcvcNXvz/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2023.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a Educação Escolar. *In*: DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 76-106.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. A Pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *In*: **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Organização João Carlos da Silva [et al.]. 1. ed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). Trad. Ademir Damazio [et al.]. **Ensino Desenvolvimento: Antologia: Livro I**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAVINHA, Maria Aparecida Zambom. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin**: um estudo bibliográfico. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/218032>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação: um intertexto. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GENTILE, Mirna de Cássia Guilherme; MOREIRA, Rosilene Aparecida Moloni. Planejamento na Educação Infantil- Como elemento da Proposta Pedagógica. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 217-224.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia histórico-crítica e Psicologia Histórico-Cultural: as interferências para a formação e o trabalho de professores. *In*: ORSO, Paulino José. [et al], (org.). **Pedagogia**

histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 75- 85.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da Ciência.** Trad. Paulo Asevedo. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S.A. 1972.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto.** Trad. Célia Neves; Aldorico Toríbio. Paz e Terra. 1969.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski; organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-43.

KUHLMANN Jr, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In:* MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. et. al. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas- São Paulo: Autores Associados. 2016. p.129-147.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B Elkonin:** vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo.** Trad. J. Guinsburg. 5ª ed. São Paulo- Rio de Janeiro: DIFEL.1979.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx.** Trad. Carlos Roberto Dias Alves. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. *In:* LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa. Ed. Horizonte Universitário, 1978a. p. 285-314.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In:* LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Ed. Horizonte Universitário, 1978b. p. 259-284.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. 15ª edição. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LIMA, Gêssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. Brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais: impactos pedagógicos a partir de uma formação continuada.

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1150/1000>. Acesso em: 05 set. 2024.

LINAZA, Josetxu. Prólogo da edição espanhola. *In*: ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LONDRINA. **Proposta Pedagógica**. Centro de Educação Infantil Alaíde Fausto de Souza. 2023a.

LONDRINA. **Proposta Pedagógica**. Centro de Educação Infantil Reverendo Jonas Dias Martins. 2023b.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação de. **Caderno de orientações para Educação Infantil**. Versão 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/educacaoinfantillondrina/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 05 fev. 2025.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação de. **Planejamento e avaliação**. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.londrina.pr.gov.br/educacaoinfantillondrina/planejamento-e-avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Trad. Carlos Nelson Coutinho. *In*: **Temas de ciências humanas**. n. 04. São Paulo; Livraria e Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: o trabalho. Trad. Ivo Tonet. 2011. (Mimeo).

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, Antonio. Caminante. *In*: MACHADO, Antonio. **Proverbios y Cantares**. Disponível em: https://www-spanish-academy.translate.google/blog/10-poems-by-antonio-machado-the-poet-of-the-people/?x_tr_sl=en&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt&x_tr_pto=sge#:~:text=m%C3%A3e%20um%20dia.%E2%80%9D-Caminhante%2C%20N%C3%A3o%20H%C3%A1%20Caminho,Machado%20em%20oespanhol%20hoje%20mesmo! Acesso em: 21 fev. 2025.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. *In*: **Formação, ensino e emancipação humana**: desafios da contemporaneidade para a educação escolar. Curitiba, PR: CRV, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (organizadoras). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p.153-164.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da teoria histórico-cultural**. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11638>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Antonio Abrantes; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In*: MILLER, Stela [et al.]. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco editorial, 2014. p. 97-110.

MARTINS, Lígia Márcia. Da concepção de homem à concepção de psiquismo. *In*: **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 31-74.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p.13-34.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: I- Feuerbach**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. *In*: **Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores). p.101-125.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Posfácio à 2ª edição de O capital. **O Capital**. São Paulo: DIFEL-Difusão Editorial S.A, 1985.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Marília: Cultura acadêmica, 2009, p. 365-376.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valeria. Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano. *In* MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 73-102.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Max**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Isabela Gonçalves de. **O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191866>. Acesso em: 18 mar. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009- ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> Acesso em: 20 dez. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-89.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento e ações educativas. *In*: **Proposta pedagógica para a Educação**

Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.101-161.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino envolvente? **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 08 set. 2023.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PODOSSETNIK, V; SPIRKINE, A. **Fundamentos da Dialética da História**. Trad. J. Araujo. São Paulo: Argumentos, 1966.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PSICANÁLISE. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=psican%C3%A1lise>. Acesso em: 15 jan. 2025.

RAMALHO, Amanda Marques; PASQUALINI, Juliana Campregher; SOUSA, Marina Nascimento. A unidade conteúdo-forma na “Psicologia do Jogo” de D.B. Elkoin. **SciELO Preprints**. 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7161/13449>. Acesso em: 05. set. 2024.

REFLEXOLOGIA. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=reflexologia>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; BARROS, Marta Silene Ferreira. A prática pedagógica na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-121.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In*: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.

SARAIVA, Ellyn Viera de Souza. **A brincadeira de papéis sociais para a promoção do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Paranavaí, 2022. Disponível em: <http://ppifor.unespar.edu.br/menu-principal/dissertacoes-defendidas/dissertacoes-defendidas-2022>. 18 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 09-54.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEMEGHINI, Maria Inês Carpi. Trabalho e ser Social: Uma reflexão da Ontologia de György Lukács. **Contradictio**, v. 2, n. 1, p. 75-84, 2009.

SENA, Silvio; GUIMARÃES, Célia Maria. A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis sociais e o desenvolvimento da psique infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.49-61 jan/mar 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2645>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. *In*: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 101-117.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral (organizadoras). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 141-152.

SILVANO, Fernanda Oliveira Brigatto. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/16637>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, jul. 2000.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **Educ. Públ.** vol.28 no.67 Cuiabá ene. - abr 2019. Epub 15-Mayo-2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v28n67/2238-2097-repub-28-67-41.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

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 e250019, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dt5WsWMBDdqd3w9tTyMwZ6G/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VAROTTO, Michele. Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. *In*: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 73-92.

VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene Ferreira Barros. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural. **Revista COCAR**, Belém. V. 12. N.23, p. 195 a 214 – Jan./Jun. 2018 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1724>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski; organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 209-239.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808- 6535 publicada em junho de 2008. p. 23-36.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Trad. Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV**: psicologia infantil: Madri, Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski; organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021c. p. 241-268

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73-92.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Marina da Pena Villalobos. 15ª ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In*: VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas. Tomo III**. 1931. Disponível em: <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>. Acesso em: 23 Abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- professores

“FORMAÇÃO, ATUAÇÃO DOCENTE E A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR (3 A 6 ANOS): DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL”.

Prezado (a) Senhor (a): _____

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“Formação, atuação docente e a brincadeira de papéis sociais em idade pré-escolar (3 a 6 anos): desafios e possibilidades para o desenvolvimento infantil”**, a ser realizada no

“

_____.

O objetivo da pesquisa é investigar de que forma a ação docente dos professores que atuam com crianças em idade pré-escolar, ao que tange a brincadeira de papéis sociais, pode possibilitar o pleno desenvolvimento da destas. A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do Núcleo: Ação Docente, e ao Projeto de Pesquisa: “O Social e o Cultural na formação e práxis educativa: implicações da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na Educação Escolar. Nesta etapa da pesquisa, pediremos que você responda a um questionário com perguntas sobre os jogos de papéis sociais/brincadeira de papéis sociais. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Esperamos reverter os resultados da pesquisa em benefícios para a formação e atuação docente dos professores de Educação Infantil desta instituição. Quanto aos riscos, a pesquisa poderá constranger de alguma forma os participantes ao responderem o questionário, estes poderão sentir-se desconfortáveis ou até mesmo cansados. Com o intuito de atenuar esses problemas nos disponibilizamos a prestar atendimento aos participantes bem como encerrar o processo a qualquer momento, caso seja a vontade do participante. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, residente na rua [REDACTED], Cambé – PR, celular [REDACTED] e-mail vivianebernardesarruda@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 2024.

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda

RG: [REDACTED]

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: ___/___/___

APÊNDICE B

Questionário inicial aplicado aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Centro de Educação, Comunicação e Arte
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa em nível de Doutorado

Questionário elaborado por:

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda- Doutoranda

Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros- Profa. Orientadora

Prezado (a) Senhor (a), gostaríamos de contar com a sua valorosa colaboração na pesquisa “Formação, atuação docente e a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar (3 a 6 anos): desafios e possibilidades para o desenvolvimento infantil”. Para tanto, pedimos a gentileza de responder o questionário em anexo. Ressaltamos que os dados coletados ou o nome dos participantes da pesquisa não serão divulgados em hipótese alguma na Tese elaborada pela pesquisadora. Agradecemos sua atenção.

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Formação: _____

Instituição de Educação Infantil em que atua: _____

Cidade: _____

Turma em que atua como professor (a): _____

Quantidade de crianças da turma atendida: _____

QUESTIONÁRIO

1. Quanto tempo você atua como professor (a) da Educação Infantil? E em quais turmas atuou?

2. O que você compreende por jogos de papéis ou brincadeira de papéis sociais?

3. Você saberia responder quem são os principais autores que contribuem com os estudos sobre os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais? Se sim, qual corrente teórica estes estudiosos baseiam suas pesquisas?

4. De acordo com o seu planejamento, como você organiza os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais em sua rotina semanal?

5. Quais recursos/materiais você utiliza para esses momentos e em quais espaços da Instituição da Educação Infantil eles costumam acontecer?

6. As propostas com os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais que você organiza em seu planejamento, possuem conteúdos? Se sim, exemplifique.

7. Você considera os momentos organizados e planejados para a realização dos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais relevantes? Justifique sua resposta.

8. Quais desafios e/ou dificuldades você encontra para planejar ou para realizar propostas educativas com as crianças envolvendo os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais?

Agradecemos a sua colaboração.

APÊNDICE C

Roteiro de observação participante no contexto escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
 Centro de educação, Comunicação e Artes
 Departamento de Educação
 Programa de Pós-Graduação em educação

Pesquisa em nível de Doutorado

Roteiro de observação participante elaborado por:

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda- Doutoranda

Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros- Prof.^a Orientadora

Roteiro de observação

- ✓ Registro fotográfico dos espaços da Instituição de Educação Infantil, para posterior descrição e análise;
- ✓ Observação das atividades desenvolvidas pelo professor, metodologias e os recursos utilizados;
- ✓ A participação das crianças nas atividades propostas pelo professor;
- ✓ Descrição da interação das crianças com seus pares e com o professor, durante o período observado, especificamente nos momentos em que acontecem as Brincadeiras de Papéis Sociais;

Questões norteadoras:

- 1- De que forma o professor organiza o espaço planejado para a realização da Brincadeira de papéis sociais?
- 2- Como ocorre a instrução da proposta, para que as crianças a compreendam?
- 3- Qual o tempo destinado para o momento que envolve a Brincadeira de papéis sociais dentro da rotina diária observada?

- 4- As crianças aderem às atividades propostas pelo professor?
- 5- As crianças compreendem e fazem uso das regras/combinados da turma?
- 6- Como ocorrem as interações entre as crianças? Predominantemente colaborativas ou conflituosas?
- 7- Como as crianças se organizam em situações de Brincadeira de papéis sociais?
- 8- Quais os conteúdos predominantes nas brincadeiras?
- 9- As brincadeiras observadas são predominantemente coletivas?
- 10- Como as crianças se comportam frente aos conflitos? Quais as intervenções realizadas pelo professor nesses momentos?
- 11- As crianças fazem uso lúdico dos objetos? Como elas os utilizam?

APÊNDICE D

Termo de confidencialidade e sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, nacionalidade: brasileira, estado civil: casada, profissão: Professora da Educação Básica, inscrito(a) no CPF/ sob o nº [REDACTED], abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Formação, atuação docente e a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar (3 a 6 anos): desafios e possibilidades para o desenvolvimento infantil”, a que tiver acesso nas dependências do CEI [REDACTED]. Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas. Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa a operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, ___/___/___.

Ass. _____
Nome do Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE E

Modelo de planejamento/plano de aula-brincadeira



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROFESSORA REGENTE: Viviane Ap. Bernardes de Arruda
TURMA: Infantil-2 (C2) **TURNO:** Integral
QUANTIDADE DE CRIANÇAS: 16

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua Portuguesa

CONTEÚDO (S):

Ampliação vocabular.
Designação de palavra (significante e significado).
Distinção entre os tipos de fontes sonoras.
Identificação e reconhecimento (sons).

OBJETIVOS:

Identificar características a objetos.
Relacionar os objetos à sua função social e denominação.
Produzir a emissão de sons a partir do próprio corpo e/ou de diferentes objetos (instrumentos musicais, objetos e brinquedos).
Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.

PROCEDIMENTOS

Atividade 1:

-1º momento: -Convidar as crianças para conhecer a história - *O batuquinho* - Fafá conta - <https://www.youtube.com/watch?v=3C4CvTqztag>. Após esse momento, convidá-las para procurar utensílios de cozinha pela sala de aula (colar previamente alguns utensílios com fita, no kraft exposto no chão ou na parede).

-2º momento: Fazer uma roda de conversa com a turma e fazer algumas perguntas: - Vocês conhecem o nome desses objetos? - Para que utilizamos eles? **(Dizer para as crianças para que servem e como utilizamos esses utensílios).**

-3º momento: Explorar os sons com a brincadeira “*O que é o que é?*”, separar alguns objetos como folhas de papel, garrafas pet, potes de plástico, palitos de sorvete. Será proposto que as crianças manipulem e produzam sons com esses objetos.

-4º momento: Colocar esses objetos dentro de uma caixa e propor que as crianças façam silêncio para tentar adivinhar o som do objeto. Pedir que fechem os olhos e então a professora escolhe um dos objetos e produz o som. Exemplo: Folha de papel - amassar, pote - batucar, garrafa pet - bater uma contra a outra.

RECURSOS MATERIAIS

-Computador ou TV, caixa de som, utensílios de cozinha, fita, kraft, garrafas pet, palitos de sorvete, folhas de papel, potes.

AVALIAÇÃO

- A avaliação é processual e contínua, com observações sobre a participação e compreensão das crianças durante a proposta planejada. O professor precisa voltar aos objetivos, analisando se eles foram contemplados ou não.

Exemplo de questões norteadoras: Reconhecem os objetos apresentados, assim como o seu uso social? Nomeiam os objetos? Identificam sons? Manipulam os objetos? Produzem sons com os objetos disponibilizados? Como ocorre a socialização com outras crianças e adultos? Como se relacionam e compartilham suas descobertas?

OBSERVAÇÕES

Professora(a)

Coordenador(a) Pedagógico (a)

APÊNDICE F

Questionário final aplicado aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Centro de Educação, Comunicação e Arte
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Questionário final (Professores)

Pesquisa em nível de Doutorado

Questionário elaborado por:

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda- Doutoranda

Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros- Profa. Orientadora

Prezado (a) Senhor (a), gostaríamos de contar com a sua valorosa colaboração na pesquisa “Formação, atuação docente e a brincadeira de papéis sociais em idade pré-escolar (3 a 6 anos): desafios e possibilidades para o desenvolvimento infantil”. Para tanto, pedimos a gentileza de responder o questionário em anexo. Ressaltamos que os dados coletados ou o nome dos participantes da pesquisa não serão divulgados em hipótese alguma na Tese elaborada pela pesquisadora. Agradecemos sua atenção.

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Formação: _____

Instituição de Educação Infantil em que atua: _____

Cidade: _____

Turma em que atua como professor (a): _____

Quantidade de crianças da turma atendida: _____

QUESTIONÁRIO

1. Qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças que se encontram na Educação Infantil?

2. Em seu planejamento, como você organizaria os momentos relacionados aos jogos de papéis ou brincadeira de papéis sociais em sua rotina semanal? Exemplifique.

3. De acordo com as discussões que fizeram parte da formação ofertada, o que você compreendeu sobre *tema* e *conteúdo* na brincadeira de papéis sociais?

4. Você consegue visualizar uma relação entre a teoria estudada sobre a brincadeira de papéis sociais com a prática pedagógica? Justifique sua resposta.

5. Qual o papel do professor durante os momentos condizentes aos jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais? Explique.

6. Qual a relevância da formação ofertada para você? Foi possível ampliar conhecimentos sobre os jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais? Justifique sua resposta.

Agradecemos a sua colaboração!

ANEXOS

ANEXO A

Informações sobre o Grupo de pesquisa: FOCO

08/09/2024, 11:13

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8555942819499587

Grupo de pesquisa

FOCO - FORMAÇÃO, PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL NO ENSINO, APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8555942819499587

Identificação

Situação do grupo: Certificado**Ano de formação:** 2004**Data da Situação:** 13/08/2014 08:51**Data do último envio:** 01/08/2024 00:11**Líder(es) do grupo:** Sandra Regina Mantovani Leite

Marta Silene Ferreira Barros

Área predominante: Ciências Humanas; Educação**Instituição do grupo:** Universidade Estadual de Londrina - UEL**Unidade:** Centro de Educação Comunicação e Artes

Endereço / Contato

Endereço

Logradouro: AC Jardim Bandeirantes**Número:** 445**Complemento:** Km 380**Bairro:** Jardim Portal de Versalhes 1**UF:** PR<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8555942819499587>

1/3

08/09/2024, 11:13

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8555942819499587

Localidade: Londrina**CEP:** 86057970**Caixa Postal:** 10.011**Localização geográfica****Latitude:** -23.3207785**Longitude:** -51.205883700000015**Contato do grupo****Telefone:** (43) 3371-4338**Fax:** ()**Contato do grupo:** mbarros@uel.br**Website:****Repercussões****Repercussões dos trabalhos do grupo**

Foi criado em 2004 com o objetivo de possibilitar aos professores pesquisadores e acadêmicos do curso de Pedagogia, bem como aos interessados de outros cursos existente na Universidade Estadual de Maringá, e universidade Estadual de londrina a compreensão dos fundamentos do método materialista, por meio de análises e discussões visando um maior entendimento dos aspectos educacionais. Para tanto, o grupo subsidiar-se-á, principalmente, no pensamento de Marx, e seus seguidores. O objetivo do grupo é envolver os acadêmicos nos estudos e discussões, com o intuito de contribuir com sua formação. Dos estudos realizados pelo grupo foi organizado artigos em que foram apresentados em eventos científicos, com publicação. O grupo desenvolve atividades de estudos semanalmente com a finalidade de aprofundar e produzir materiais que enriqueçam a discussão do objeto de estudos do grupo no curso de pedagogia e outras áreas do conhecimento.

Participação em redes de pesquisa**Rede de pesquisa****Website/Blog**

Nenhum registro adicionado

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8555942819499587>

2/3

Linhas de pesquisa

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores
Docência: Saberes e Práticas escolares na Teoria Histórico Cultural	28	4
Emancipação humana na perspectiva dialética	13	2
Fundamentos teórico-metodológicos para a formação de professores	33	3
Infância, Ensino, aprendizagem e Desenvolvimento	32	5

Instituições parceiras relacionadas pelo grupo

Nome da Instituição Parceira	Sigla	UF	Ações
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	<input type="checkbox"/>

INCTs parceiras relacionadas pelo grupo

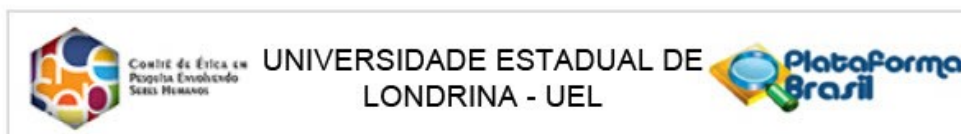
Nome da INCT Parceira
Nenhum registro adicionado

Indicadores de recursos humanos do grupo

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	4	5	0	0	9
Mestrado	1	10	0	0	11
Especialização	0	2	0	0	2
Graduação	0	8	1	0	9
Outros	0	8	0	0	8

ANEXO B

Informações sobre o Projeto de Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SOCIAL E O CULTURAL NA FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Pesquisador: Marta Silene Ferreira Barros

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04455018.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.171.612

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O presente projeto objetiva dar continuidade aos estudos desenvolvidos acerca da formação continuada de professores. Nessa pesquisa, porém faz-se a um recorte com o propósito de investigar as categorias do social e cultural na formação do professor e sua práxis a partir da dialética materialista como método de análise relevante para o trabalho do professor. Nessa pesquisa a formação e práxis são fenômenos recursivos que na apropriação de conhecimentos científicos e na atuação crítica e transformadora social e culturalmente, são considerados no movimento do vir a ser, no qual produzira mudanças tanto no trabalho educativo, como possibilitara mudanças subjetivas no modo de ser e agir do professor. Para tanto, a formação é premissa essencial para que ocorra a efetiva práxis consciente e revolucionária no sentido de favorecer o desenvolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagens de conhecimentos complexos produzidos ao longo da história da humanidade, visando o incremento das suas capacidades psíquicas superiores. A pesquisa parte do seguinte questionamento: Como os professores a partir da sua formação podem se apropriar dos conceitos da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica acerca do "social e cultural" e como poderão objetivar na práxis, o desenvolvimento dos educandos nas suas máximas características humanas? Os

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

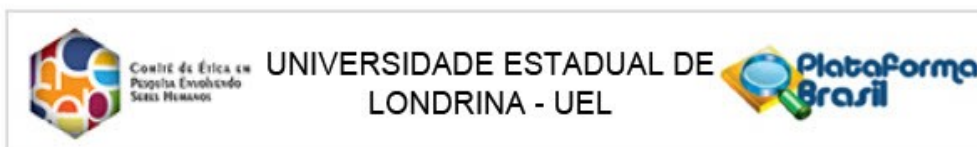
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.171.612

pressupostos teórico-metodológicos elegidos pensam o desenvolvimento do sujeito humano a partir das relações e mediações estabelecidas no contexto social, cultural e histórico em que esta inserido. A investigação também será subsidiada pela pesquisa-ação em que se utilizara de técnicas como questionário, entrevista semiestruturada a fim de resgatar necessidades junto aos professores da Educação Básica. A análise desses pressupostos acerca da formação e praxis (como trabalho intencional) permitirá reconhecer lacunas (ausências e presenças) na atividade do professor, bem como o estudo proporcionará o desvelamento e compreensão de necessidades atuais de mudanças, corroborando com o pensar crítico acerca da atividade de ensino visando a superação de práticas educativas contraditórias e espontâneas na atualidade.

Hipótese:

Nossa hipótese é de que a formação do professor não contempla estudos acerca de categorias essenciais ao desenvolvimento do Trabalho Pedagógico intencional como o social e cultural no sentido do desenvolvimento humano tanto do professor como dos alunos e crianças.

#amostra 25 participantes

#realizado em três instituições coparticipantes

#iniciar em 02/2019 com término em 31/12/21

#Desfecho Primário:

Esperamos que a pesquisa contribua para melhorar qualitativamente por meio de estudos e pesquisas as ações pedagógicas das professoras envolvidas na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a intrínseca relação entre as questões do método, formação de professores e praxis educativa elementos fundamentados na abordagem crítico-dialética, Teoria Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica visando o desenvolvimento humano como possibilidade para mudanças na Educação Escolar.

Objetivo Secundário:

1. Analisar a importância da escolha do método dialético como fundamento para se pensar os aspectos da formação e praxis educativa. 2. Identificar as categorias do método da dialética materialista conteúdo e forma, essência e aparência, ausência e presença na formação e trabalho educativo. 3. Evidenciar a categoria trabalho como essencial para a (des) alienação do professor. 4. Averiguar a apropriação da cultura como fator essencial na formação de professores desde a Educação Infantil até o Ensino superior, a fim de objetivar uma praxis transformadora. 5. Verificar e analisar o conceito de social a partir da Teoria Histórico Cultural e Pedagogia histórico Crítica. 6.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

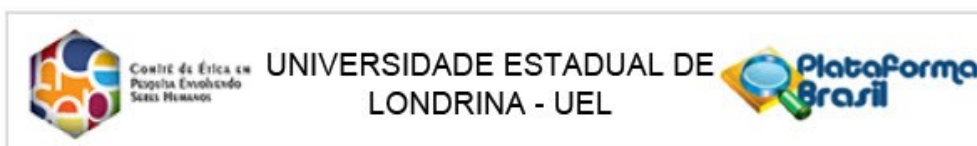
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.171.612

Analisar a mediação do professor como aspecto importante na aprendizagem e no desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. 7 Aproximar a universidade da escola de Educação Infantil a fim de conhecer a realidade e propor uma intervenção de formação na perspectiva crítica. 8. Disseminar os resultados de pesquisa em eventos e revistas especializadas a fim de divulgar os estudos realizados ao longo do processo de estudos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A referida pesquisa envolve riscos mínimos que podem surgir no decorrer da coleta de dados como por exemplo: medo, constrangimento, desconforto com as observações, exposição do trabalho a um desconhecido entretanto, me disponho e me comprometo como pesquisadora a minimizar ao máximo qualquer tipo de risco e a auxiliar o participante e encerrar a pesquisa caso ocorra algum desses inconvenientes para o mesmo, assim como prestar auxílio no sentido de restabelecer seu conforto e bem estar.

Benefícios:

Para os participantes da pesquisa, acreditamos que o projeto de intervenção em sua formação contribuirá com a produção de novas aprendizagens ampliando seu conhecimento. Com a pesquisa bibliográfica e de campo se possibilitará produções que elevam a qualificação dos discentes, docentes da Universidade bem como dos professores participantes. Ainda a pesquisa proporcionará a disseminação em eventos de caráter científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

relevante, trata de uma pesquisa que envolve a formação do professor, análise crítica-reflexiva, desenvolvimento deste professor através da práxis e dialética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

#folha de rosto devidamente assinada pela chefia do CECA

#informações básicas na PB ajustadas.

#cronograma em tempo hábil suficiente

#orçamento detalhado prevendo transporte

#TCLE para cada uma das instituições coparticipantes em forma de carta convite, livre e

Endereço: LABESC - Sala 14

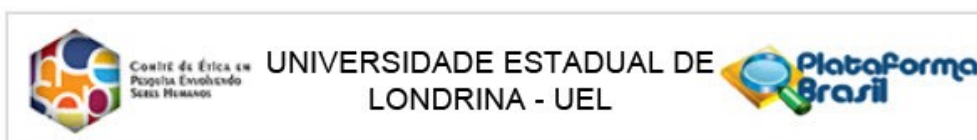
Bairro: Campus Universitário

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.171.612

esclarecido, garante confidencialidade, preve riscos e explica os benefícios, isenta gastos e deixa contatos do pesquisador.

#anexa a autorizacao das instituicoes coparticipantes.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

pendências resolvidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador seu projeto foi aprovado pelo colegiado do CEP-UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1262822.pdf	21/02/2019 11:25:20		Aceito
Cronograma	CronogramadeAtividades.doc	21/02/2019 11:24:31	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	21/02/2019 11:22:37	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/02/2019 11:59:43	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
Outros	Co_participante_3.pdf	06/12/2018 18:29:25	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
Outros	Co_participante_2.pdf	06/12/2018 18:29:02	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
Outros	Co_participante_1.pdf	06/12/2018 18:28:27	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3.doc	06/12/2018 17:57:39	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.doc	06/12/2018 17:57:29	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_1.doc	06/12/2018 17:57:17	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

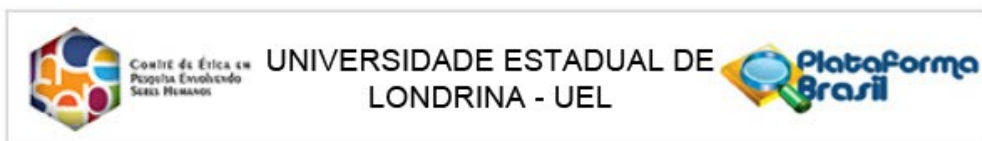
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep288@uel.br



Continuação do Parecer: 3.171.612

Ausência	TCLE_1.doc	06/12/2018 17:57:17	Marta Silene Ferreira Barros	Aceito
----------	------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 26 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Clisia M. Carreira
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 CEP: 86.057-970
 E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Planejamentos/planos de aula: brincadeiras

Planejamento	
Turma: C1	Professoras: Grupo 1
Quantidade de crianças: 8	
Área do conhecimento: Matemática	
Conteúdos: Dentro/fora, função social dos objetos e ampliação do vocabulário.	
Objetivos: Associar os conceitos dentro e fora com objetos e com o corpo.	
<p>Procedimentos: Levar as crianças até o pátio e dispor de bambolês e colocar a música “Dentro e fora”. Iremos propor que pulem para dentro e para fora dos bambolês. Depois, direcionaremos para que coloquem as partes do corpo dentro da circunferência do bambolê como: pés, mãos, cabeça etc.</p> <p>Dando sequência, disponibilizaremos potes grandes e pequenos, brinquedos pequenos e objetos para propor que os coloquem dentro e fora dos potes, manipulando, observando e realizando a ação solicitada pelas professoras.</p>	
Recursos: Potes, bambolês, brinquedos pequenos, caixa de som da sala.	
<p>Avaliação: Observar se as crianças conseguem realizar os movimentos corretamente de forma rápida ou se precisam de auxílio, se conseguiram manipular os objetos atendendo aos comandos realizados pela professora. Analisar se as crianças conheciam a função social dos objetos utilizados. Observar como foi esse momento de comunicação verbal entre elas e com os objetos. Se foi possível que as crianças saltassem/pulassem dentro e fora dos bambolês.</p>	
<p>Música utilizada: Dentro e fora- Do re brinká https://www.youtube.com/watch?v=841FYYNjSOE</p>	

PLANO DE AULA

Tema: Relógio, relógio

Professoras regentes: Grupo 2

Turma: C3

Turno: Vespertino

Quantidade de crianças: 16

Área do conhecimento: Matemática

Conteúdos:

Numerais

Motricidade

Lateralidade

Objetivos:

Estimular a atenção e o raciocínio lógico.

Trabalhar os numerais.

Relacionar números às quantidades.

Encaminhamentos metodológicos:

No pátio, as professoras explicarão como jogar esta brincadeira, fazendo com a turma uma rodada de exemplo:

Para jogar, as crianças ficam em linha de um lado, enquanto um participante fica de costas em frente a elas. A brincadeira começa com a canção "Relógio, relógio, que horas são?". O participante que é o relógio diz um número, e os outros participantes devem dar os passos referentes ao número. Se o relógio disser "meia-noite", as crianças devem correr de volta para a linha sem serem pegas por ele. O objetivo é chegar ao outro lado do local em que estão.

Quem for pego pelo vampiro sai do jogo. Conta-se quantas crianças foram pegas e inicia-se uma nova partida.

Recursos: Giz.

Avaliação: As professoras escreverão os números falados durante a brincadeira, as crianças então serão convidadas a pegarem a quantidade correspondente de cada um dos números utilizando palitos de sorvete.

PLANO DE AULA

Tema: Mãe da rua colorida

Professoras regentes: Grupo 3

Turma: C2

Turno: Vespertino

Quantidade de crianças: 16

Áreas do conhecimento: Artes Visuais; Língua Portuguesa

Conteúdos:

Elementos da linguagem visual: texturas, cores,
Noções de jogos de regras.

Objetivos:

Reconhecer as cores primárias e/ou secundárias.

Compreender noções de jogos de regras.

Comunicar-se por meio da oralidade.

Encaminhamentos metodológicos:

No pátio externo, as professoras irão explicar como brincar e colocarão no pulso de cada criança um TNT colorido. Na sequência, as crianças serão divididas em dois times, depois ocorrerão os seguintes procedimentos:

- Escolher uma criança para ser a mãe da rua;
- Colocar a mãe da rua no centro;
- Fazer com que as crianças atravessassem a rua (marcação feita com giz);
- Quem for pego pela mãe da rua se junta a ela;
- O jogo termina quando todos os integrantes de um time forem pegos.

Recursos: Pedacos de TNT de cores diversas, giz.

Avaliação: As professoras irão observar como as crianças interagiram durante a brincadeira, se reconheceram as cores e como se deu a comunicação verbal nesse momento.

ANEXO D

Planejamentos/planos de aula: jogos de papéis/brincadeira de papéis sociais

Planejamento	
Título da proposta:	Jogos de papéis sociais.
Professoras:	Grupo 1
Turma:	P4
Turno:	Matutino- 4h
Quantidade de crianças:	20
Área do conhecimento:	Ciências da Natureza e Linguagem.
Conteúdo:	Alimentação e jogos de papéis.
Objetivos:	Conhecer o feijão (grãos) bem como suas características e especificidades; Realizar o plantio; Observar o crescimento do pezinho.
Encaminhamento metodológico:	<p>A partir de observarmos que algumas crianças estavam recusando consumir o feijão em sua rotina de alimentação, outras crianças comem apenas o grão sem seu caldo, amassam, consomem apenas o caldo com arroz ou às vezes deixando-o no canto do prato.</p> <p>Iniciaremos no primeiro dia, contando a história: “João e o pé de feijão” utilizando palitoches representando os personagens da história.</p> <p>No segundo dia, apresentaremos para as crianças os diferentes tipos de feijões encontrados em nosso dia a dia, elencando suas características, semelhanças e diferenças, suas funcionalidades para o nosso corpo quanto ao seu valor nutricional incluindo imagens ilustrativas com diferentes preparos do alimento. Exemplo: Cozido, salada, tutu de feijão, baião de dois.</p> <p>No próximo dia, retomaremos a temática convidando as crianças a irem ao ambiente externo da nossa sala de atividades (ao lado do parque) e iremos propor que as crianças plantem os feijões no copo plástico, façam a rega deste feijão e observem dia após dia seu crescimento e necessidades. Exemplo: água, claridade.</p> <p>No dia seguinte, retomaremos a história trazendo os palitoches que foram utilizados na contação para que as crianças possam se reunir para realizar a tentativa de recontar a história por meio da dramatização, através da utilização dos palitoches para este momento. As professoras indagarão as crianças com alguns detalhes levando-as a ir além do que foi apresentado na história que lhes fora contada.</p> <p>- Será que esse pé de feijão era muito alto?</p>

	<p>- O que o João encontrou no topo do pé de feijão?</p> <p>No próximo dia, iremos ao parque onde iniciaremos questionando as crianças levando-as a elencar o que faz parte, o que o torna semelhante a história que conhecemos. Em seguida, ouviremos o que as crianças observaram no parque (árvores, folhas, galhos etc.) e daremos continuidade desafiando as crianças a subirem na árvore imaginando como seria em cima da árvore quando chegassem ao topo da mesma.</p> <p>Caso chova neste dia, traremos neste momento uma corda para nossa sala de aula, instigando as crianças a equilibrar-se andando sobre a corda imaginando estar chegando/ subindo no castelo. As crianças que se sentirem mais confiantes poderão realizar a tentativa de subir em uma corda fixada a uma de nossas janelas imaginando estar subindo/ escalando o pé de feijão.</p> <p>No último dia de projeto, iremos propor no momento do parque uma brincadeira nomeada como: “Pega o Gigante”. Essa brincadeira é muito semelhante a um pega-pega comum, porém com algumas adaptações. O pegador será nomeado “gigante”. O pique será abraçar uma das árvores. As crianças que forem “pegas” pelo gigante se agacharão e ficarão como estátuas “congeladas”. Nomearemos uma criança para ser o João. A criança que for o “João” poderá ser pega pelo gigante, porém, possui a habilidade de descongelar as crianças que houverem sido congeladas pelo gigante antes de alcançar o pique.</p>
Recursos utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> - Livro: João e o pé de feijão; - Copos descartáveis; - Algodão; - Corda; - Palitoches (personagens).
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observar como as crianças conseguir recontar a história; - Quais os cuidados (durante o cultivo) elas terão ao plantar os feijões; - Se elas conseguirão seguir os combinados feitos para o “Pega-Gigante”; - A coordenação motora ampla das crianças ao realizar as propostas com a corda (equilíbrio).

PLANEJAMENTO

TÍTULO: A linda rosa juvenil

PROFESSORAS: Grupo 2

TURMA: C3

TURNO: Tarde

QUANTIDADE DE CRIANÇAS: 20

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua portuguesa e Artes

CONTEÚDO:

Jogos de papéis;

Criação e recontos de histórias;

Repertório de textos orais que constituem o patrimônio cultural literário;

Linguagens musical, corporal e dramática

OBJETIVOS:

Reproduzir a canção “a linda rosa juvenil” e usar em suas brincadeiras;

Participar de brincadeiras cantadas do folclore brasileiro;

Recontar a história ao brincar de faz de conta.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

1º MOMENTO

Em um círculo, sentados no chão, ouviremos a música “A linda rosa juvenil” - *Tiquequê*, por meio da caixinha de som da professora que estará no armário da sala. Faremos a dança da música imitando os gestos do vídeo.

link: <https://youtu.be/A88-4uWHjMk>

2º MOMENTO

Faremos um sorteio dos personagens, que aparecem na canção, da seguinte maneira: Mato (4 crianças); Rosa (4 crianças); Tempo (4 crianças); Príncipe (4 crianças); Bruxa (4 crianças).

3º MOMENTO

Neste momento criaremos uma situação lúdica: confeccionaremos as roupas dos personagens, cada criança fará do seu personagem, utilizando diferentes recursos. As *rosas* serão moldes de flores em cartolinas brancas que serão pintadas com giz de cera amarelo, vermelho, rosa e laranja; As *bruxas* de tnt para capa e cartolina branca pintada com a cor preta com o guache e rolinho para o chapéu; Os *matos* serão pintados em cartolinas brancas, com pincel e tinta guache verde; Os *tempos* serão pintados com lápis de cor em imagens impressas de relógios; As coroas dos *príncipes* serão pintadas em cartolinas brancas com cotonete e tinta guache.

*A professora organizará previamente os recursos para esse momento.

4º MOMENTO

Encenação e dramatização: a professora direcionará os personagens. Primeiro faremos um ensaio (quantas vezes for necessário) e depois apresentaremos para escola toda no pátio.

5º MOMENTO

Nesse momento iremos exercitar a brincadeira dos jogos de papéis. Será disponibilizado uma caixa com objetos variados que remetem a canção. Com a interação professora/crianças, criaremos novos enredos e novas funcionalidades para os objetos. A professora organizará previamente os objetos em uma caixa: relógios de verdade, grama sintética, cavalo de madeira, flores, fantasias, chapéus, fantoches.

RECURSOS

Caixinha de som; Uma caixa com: relógios de verdade, grama sintética, cavalo de madeira, flores, fantasias, chapéus, fantoches; 4 relógios grandes impressos; cartolinas brancas; Cotonete; Pincel; Tinta guache; Lápis de cor; giz de cera; Tnts nas cores: preto, vermelho e verde.

AValiação

A avaliação acontecerá a partir da observação do professor: como a criança reagiu? Como foi a interação com os outros durante a proposta? Como fizeram o uso social dos objetos oferecidos? A professora entregará um sulfite para cada criança e individualmente terão que fazer uma representação referente a canção.

Professoras: Grupo 3

Turma: P4

Turno: Vespertino

Quantidade de crianças: 15

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Conteúdos:

- Alimentação Saudável
- Jogos de papéis sociais.

Objetivos:

- Conhecer a história sobre alimentos saudáveis (A cesta da Dona Maricota)
- Classificar e diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis.
- Vivenciar diferentes papéis em jogos e brincadeiras criando movimentos e gestos do brincar.
- Aplicar os conhecimentos sobre alimentos saudáveis e não saudáveis.

Procedimentos:

Com as crianças em roda contaremos a história “A cesta da Dona Maricota” e conforme fosse lendo iríamos ir mostrando as imagens. Quais dos alimentos consumidos são saudáveis e não saudáveis?

Na primeira etapa iremos classificar e diferenciar os alimentos saudáveis e não saudáveis. Além de identificar os tipos de alimentos como verduras, legumes e frutas.

Em um segundo momento iremos aguçar a curiosidade das crianças sobre a origem dos alimentos consumidos frequentemente em suas casas.

Em um terceiro momento, depois que as crianças descobriram o que são alimentos saudáveis e não saudáveis, iremos vivenciar através de brincadeiras.

Recursos

Livro da “A cesta da Dona Maricota”

Brinquedos de casinha e objetos de cozinha

Avaliação

Quais alimentos as crianças utilizaram na hora da brincadeira para alimentos saudáveis e não saudáveis? A avaliação ocorrerá nas brincadeiras onde iremos avaliar quais alimentos as crianças utilizaram para alimentos saudáveis e não saudáveis.

PLANEJAMENTO/PLANO DE AULA

Título da história: “Viviana, a rainha do pijama”. (Steve Webb).

Professoras: Grupo 4

Turma: P4- 20 crianças

Turno: Vespertino

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Conteúdos:

- Jogos de papéis
- Linguagem oral e escrita
- Gênero textual: Carta

Objetivos:

- Conhecer o que é uma carta;
- Produzir uma carta coletiva;
- Perceber a função da carta no envio da correspondência;
- Brincar de dramatizar (carteiro).

Encaminhamentos metodológicos:

1º momento: Explicação: O que é uma carta? Para que serve? Mostrar alguns modelos em formato impresso e/ou vídeo.

2º momento: Produzir uma carta gigante de forma coletiva, para explicar o que é destinatário e remetente.

3º momento: Confeccionar uma carta para o amigo com a tentativa de escrita. (As professoras irão auxiliar).

4º momento: Explicação: Para onde vão as cartas? Quem as entrega? De que forma? Com qual meio de transporte? Imprimir imagens referentes às perguntas para mostrar para as crianças.


5º momento: Traçar um caminho no pátio da escola e pedir para que algumas crianças entreguem as cartas dramatizando ser um carteiro, fazendo o seu serviço de entrega (pode ser utilizada uma motoca se a escola tiver). O restante das crianças receberá as cartas em suas “residências”.

Recursos: Cartolina, régua, tesoura, canetinhas, lápis de escrever, borracha, cola, sulfites, motoca, giz de quadro, TV, imagens impressas, pátio.

Avaliação: Compreenderam o que é uma carta e como produzi-la? Conseguiram fazer a tentativa de escrita? Compreenderam a trajetória de entrega de entrega de cartas e como chegam nas casas?

ANEXO E

Brincadeira: tem mais ou tem menos? (Professora D)

<p>14:20 CONT.ÇÃO DE HISTÓRIA</p>	<p>00119 - "Cantilena Assoprada" – Giovanna Zoboli, localizado na brinquedoteca, incentivará que a criança interaja e faça colaborações no decorrer da história, com versos rimados que explorará a sonoridade das palavras, a criança será incentivada a assoprar uma folha de papel controlando a inspiração e respiração.</p> 	<p>EIC2EF02E - Gêneros textuais. EIC2EF02F - Rimas e aliterações.</p>
<p>15:00 PÁTIO QUADRA</p>	<p>TEM MAIS OU TEM MENOS?</p> <p>No gramado da área externa a professora distribuirá para as crianças, conjuntos de elementos naturais para comparar quantidades. Questionar o que tem mais pedras brancas ou pretas. Mais gravetos menores ou maiores. Temos poucas folhas ou muitas. O pote de areia está vazio ou cheio. Enquanto a criança interage e brinca a professora poderá dar o direcionamento da brincadeira, e depois deixar brincar exercendo o faz de conta.</p>	<p>EIC2CG05A - Elementos do meio natural e cultural. EIC2ET04C - Linguagem matemática.</p>