

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEILA ORSSOLAN ABOUD

**OS CANTOS ESTÃO ARRUMADOS. E AGORA, PROFESSORA?
O PAPEL DOCENTE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS/SP
2018

LEILA ORSSOLAN ABOUD

OS CANTOS ESTÃO ARRUMADOS. E AGORA, PROFESSORA?

O papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da Educação Infantil

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

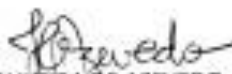
CAMPINAS/SP
2018

LEILA ORSSOLAN ABOUD

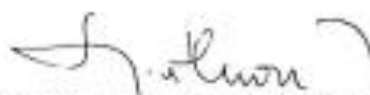
OS CANTOS ESTÃO ARRUMADOS. E AGORA, PROFESSORA? O PAPEL DOCENTE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

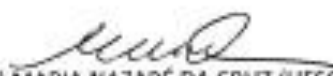
APROVADA: 17 de dezembro de 2018.



DR(A) HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO - Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA (PUC-CAMPINAS)



DR(A) MARIA NAZARÉ DA CRUZ (UFSCAR)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho,

*A meu marido Roberto e minha filha Carolina,
pelo apoio incondicional em todos os momentos
para essa conquista tão almejada por mim.*

Vocês são minha motivação.

Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena.

*Aos meus pais, que me ensinaram a perseverar
e continuar sempre caminhando,
mesmo que o caminho pareça não ter fim.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Heloisa, Orientadora e Amiga, agradeço por todo apoio durante o período da pesquisa, mas principalmente, pela oportunidade de realizar este trabalho ao seu lado.

Às professoras Silvia e Nazaré, agradeço pela participação das bancas de qualificação e defesa, partilhando comigo um pouco de suas experiências acadêmicas, tão importantes para a finalização desta Dissertação.

A todos os professores e colaboradores do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, eu agradeço pelo respeito e carinho.

À PUC-Campinas, agradeço pelo auxílio através da bolsa de cinquenta por cento de desconto, como também, a todos os colaboradores dessa Instituição de Ensino, que estiveram sempre prontos a me atender com respeito e atenção.

À CAPES, agradeço pela Bolsa Taxa, importante instrumento para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus, por me capacitar com sabedoria e resiliência.

À minha família, que abdicou de minha presença, compreendendo a importância deste trabalho para mim.

Aos amigos Sandro e Luciana, pelo incentivo sempre presente.

À Equipe Educacional, campo de pesquisa, por me permitir desvelar suas concepções e, desta forma, construir este trabalho..

À todas as crianças, que nos inspiram a querer estudar e melhorar o trabalho pedagógico cada dia mais.

O FERRAGEIRO DE CARMONA
João Cabral de Melo Neto

*Um ferrageiro de Carmona,
que me informava de um balcão:
"Aquilo? É de ferro fundido,
foi a forma que fez, não a mão.*

*Só trabalho em ferro forjado
que é quando se trabalha ferro;
então corpo a corpo com ele;
domo-o, dobro-o, até onde quero.*

*O ferro fundido é sem luta,
é só derramá-lo na fôrma.
Não há nele a queda de braço
e o cara a cara de uma forja.*

*Existe grande diferença
do ferro forjado ao fundido.;
é uma distância tão enorme
que não pode-se medir a gritos.*

*Conhece a Giralda em Sevilha?
De certo subiu lá em cima.
Reparou nas flores de ferro
dos quatro jarros das esquinas?*

*Pois aquilo é ferro forjado.
Flores criadas numa outra língua.
Nada têm das flores de fôrma
moldadas pelas das campinas.*

*Dou-lhe aqui a humilde receita
ao senhor que dizem ser poeta:
O ferro não deve fundir-se,
nem a voz ter diarreia.*

*Forjar: domar o ferro a força,
não até uma flor já sabida,
mas ao que pode até ser flor...
se flor parece a quem o diga."*

MEMORIAL ACADÊMICO

Ser aceita no Programa de Pós-Graduação da PUC Campinas foi uma conquista muito almejada por mim. Neste ano, completei 34 anos de atuação na carreira do Magistério Público e estou à beira da aposentadoria, fato que poderia me motivar a jamais retornar aos bancos escolares. Mas, este é um pensamento que nunca fez parte da minha vida.

Ainda criança, recordo-me que minha brincadeira preferida era brincar de escolinha: eu era a professora e as bonecas eram as alunas. A cada ano, eu tinha uma letra diferente porque imitava a letra da professora daquele ano, pois era prática escrever a matéria na lousa para copiarmos, por isso era esperado que a letra da professora fosse pedagógica. Assim, nasceu minha paixão pelo Magistério.

Em 1980, ingressei no 2º Grau, hoje chamado de Ensino Médio, optando por fazer o Magistério com habilitação para Educação Infantil. Naquela época, a Educação era regida pela Lei n.º 5692/71, que preconizava o ensino profissionalizante no 2º Grau. Completei os estudos em 1983. Em dezembro daquele ano, a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo abriu inscrições para concurso de professores, inclusive de Educação Infantil. Em setembro de 1984, ingressei na Rede Pública Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, atuando por 24 anos e seis meses, quando meu marido e eu decidimos mudar de cidade, em decorrência do trabalho dele.

Em relação à minha vida acadêmica, assim que terminei o 2º Grau, tentei ingressar na Universidade Pública – USP -, a única em São Paulo e região metropolitana. Como o 2º Grau fora muito específico com matérias do Magistério, eu não conquistei a vaga para o Curso de Letras na Pública, mas ingressei na Universidade Metodista onde concluí o curso de Letras. Entretanto, nunca exerci a profissão. No trabalho, fui me apaixonando cada vez mais pela Pedagogia, pois, com a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, foram inaugurados princípios que visavam assegurar a qualidade da escola pública, como a garantia na jornada de trabalho do professor tempo específico para o aprimoramento profissional ou formação em serviço. Desta forma, no final dos anos 80, tivemos amplo acesso aos teóricos da Educação, como Piaget e Vigotski, o que despertou em mim o interesse por mudar meu modo de agir e interagir com as crianças da Educação Infantil. A possibilidade de progressão na Carreira do Magistério começou a seduzir-me e por isso, realizei um curso de Complementação Pedagógica, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo, com habilitação em Administração e Supervisão Escolar.

Dar continuidade aos estudos em Pós-Graduação Stricto Sensu era um desejo, entretanto, era ofertado pela USP, o que me deixava desanimada pelas poucas vagas e pela distância da minha cidade. Foi um desejo que guardei comigo. Decidi por não realizar cursos lato sensu porque meu alvo era o Mestrado. Já em Indaiatuba, decidi participar do processo de seleção de Mestrado da PUC-Campinas. Fiquei muito feliz quando fui chamada para participar do processo seletivo, na fase da entrevista. Confesso que estava incrédula sobre a minha aceitação porque há muito estava longe da vida acadêmica e me sentia em desvantagem em relação aos alunos recém-saídos da Graduação. Fiquei esufuziante ao saber que fui aceita pelo PPGE da PUC-Campinas e agora, estou prestes a defender minha Dissertação de Mestrado. Certamente, um sonho realizado.

Em relação à minha busca pela ascensão na carreira do Magistério, em 1992, participei do processo seletivo interno para o cargo de Orientador Pedagógico na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, sendo admitida em 1993. Naquela Secretaria de Educação, o Orientador Pedagógico¹ tem atribuições de Supervisor de Ensino, sendo responsável pelo acompanhamento de escolas e pelo Credenciamento, Autorização de Funcionamento e acompanhamento das Escolas Privadas de Educação Infantil. Atuei nesta função por 16 anos. Estes foram tempos preciosos para minha formação. No cenário da Educação Nacional, à época, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, RCNEI, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, dentre outras, que nortearam as ações formativas das equipes educacionais. Em especial, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, de 1997 a 2000, contratou uma equipe de Assessores Pedagógicos que nos auxiliaram a transformar, pelo estudo da prática pedagógica baseada em aportes teóricos, a atuação da Equipe Técnica e dos professores da Educação Infantil. Esses profissionais também foram os responsáveis pela elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Cito isto para evidenciar que o estudo sempre me acompanhou. Aprendi que, para ressignificar práticas tradicionais cristalizadas, é necessário torná-las objeto de estudo, tendo como base um referencial teórico que as ilumine e permita pensar novos modos de atuação.

Quando me mudei para Indaiatuba, em 2009, trabalhei em uma Assessoria Educacional que atuava na cidade de Monte Mor. Em 2011, ingressei, por meio de concurso

¹ Na SEC SBC havia uma disputa de poder entre os Diretores e os Orientadores Pedagógicos. Por pressão dos Diretores e questões políticas, na criação do Sistema Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo não ocorreu a alteração da nomenclatura de Orientador Pedagógico para Supervisor de Ensino. Os pré-requisitos para ingresso e as atribuições do Orientador Pedagógico continuaram compatíveis com aquelas relativas à Supervisão Educacional.

público, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, como Supervisora Educacional. Hoje, atuo no Núcleo de Ação Educacional descentralizado Sudoeste – NAED Sudoeste - e realizo o acompanhamento a cinco Unidades Educacionais. Embora na SME exista uma separação velada entre os acompanhamentos pedagógicos e normativos realizados pelos Coordenadores Pedagógicos e Supervisores Educacionais, respectivamente, eu não consigo fazer tal distinção. Acredito e baseio minha atuação com foco pedagógico. Ao realizar o acompanhamento sistemático às escolas, as questões da prática pedagógica são as primeiras que me saltam aos olhos. Observar as crianças sentadas nas suas mesas, tendo blocos de montar à disposição por um tempo bem superior às brincadeiras que eles possibilitam e, isso repetidas vezes na semana, provoca em mim tristeza por saber que é um tempo que não voltará mais.

Dáí decorre meu interesse pelo tema da brincadeira de faz de conta na escola, porque venho observando que o brincar tem sido relegado a um tempo no qual as crianças têm os brinquedos ou blocos, dispostos nas mesas, mas as suas professoras ficam envolvidas com outras questões, como preencher o diário de classe, fazer anotações nas agendas das crianças, ou envolvidas com a mesa da atividade, “de papel”, do projeto que estão trabalhando e que necessita de sua presença. Enquanto Supervisora, eu tenho a possibilidade e o dever de intervir junto aos Gestores e/ou professores para a transformação dessas práticas. Por isso, esta pesquisa pretendeu conhecer o que as professoras sabem, organizam e como medeiam as situações de faz de conta como meio de provocá-las sobre a necessidade urgente de mudanças na prática docente.

RESUMO

Esta pesquisa trata da brincadeira de faz de conta na escola, como promotora do desenvolvimento infantil, e o papel do professor nas situações de brincadeiras. Sendo assim, o problema da pesquisa centra-se em compreender em que medida os professores utilizam a brincadeira de faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O objetivo central da pesquisa foi conhecer o que as professoras participantes sabem sobre a brincadeira de faz de conta, como organizam e medeiam as situações de brincadeira promovidas na escola infantil, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento às crianças. É uma investigação de caráter qualitativo, cujo material empírico que lhe deu suporte foi construído por meio da aplicação de questionários semiestruturados e um Grupo Focal, com participação de cinco professoras que atuam com crianças de 3 a 5 anos, em uma escola pública de Educação Infantil da Cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo. Os aportes teóricos que ofereceram as bases para as análises do material empírico têm foco nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, atividade principal, brincadeira, brinquedo e imaginação, evidenciados nas pesquisas de Vigotski, Elkonin e Leontiev, com maior profundidade. Os resultados evidenciados na pesquisa demonstraram que o *faz de conta* avançou pouco nas práticas da Educação Infantil, porque as professoras conhecem a importância dele, destinam tempo, espaço e materiais na rotina diária das crianças e, em alguns casos, ensinam as crianças a brincar. Entretanto, a análise do material empírico demonstrou que predomina na escola a crença de que a variedade e diversidade de brinquedos, por si só, já garantem o *faz de conta*, bem como é recorrente a concepção de que a criança precisa de liberdade para brincar, enquanto a professora se ocupa em observar as crianças brincando. Esta pesquisa evidenciou a urgente necessidade de as equipes escolares discutirem as situações de brincadeiras apoiadas em bases teóricas que as considerem como fonte de aprendizagem para o desenvolvimento infantil e o importante papel mediador das professoras nas brincadeiras, quer seja de forma direta ou indireta. Emergiu das discussões, possibilitadas na pesquisa, a reflexão sobre a importância dos currículos e das propostas da Educação Infantil explicitarem os pressupostos teóricos que fundamentam a brincadeira na escola, para que apoiem as discussões nos tempos destinados à formação continuada e, desta forma, provoquem a ressignificação das práticas de brincar. A pesquisa retoma os principais conceitos sobre o faz de conta e traz possibilidades para que a escola infantil reconheça a brincadeira como promotora de aprendizagem e desenvolvimento psíquico das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Brincadeira de faz de conta. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This research is about the make-believe in school, as a promoter of child development and teaching mediation in the situations of playing. In this way, the research problem focuses on understanding the extent to which teachers use the play of pretend as a didactic-methodological resource for the learning and development of children in early childhood education. The main aim of the research was to understand what the invited teachers know about the make-believe, how they organize and mediate the situations of kidding promoted in the children's school, in order to promote learning and development to children. It is a qualitative investigation, whose empiric material that was supported was constructed through the application of semi-structured questionnaires and a Focal Group, with the participation of five teachers that work with children aged 3 to 5 years, in a public school situated in Campinas, in state of São Paulo. The theoretical contributions that offered the basis to analyses of empiric material have focus on mediation concepts, zone of proximal development, main activity, kidding, toy and imagination, evidenced in researches of Vigotski, Elkonin and Leontiev, with major deep. The results showed by researches told that the make-believe advanced a little in the childhood practices, because the teachers know the importance of it, they play time, space and materials in the daily routine of children and, in some cases, teach children to play with. However, the analysis of empiric material showed that in the schools predominates of the belief that toy variety and diversity, by itself, ensures the make-believe, as well as the conception that the child needs freedom to play, while the Teacher takes care of observing the children playing. This research evidenced the urgent need for school teams to discuss situations of play supported on theoretical bases that consider them as a source of learning for child development and the important mediator role of teachers either directly or indirectly. Also, the research evidenced the importance of the curricula and the proposals of early childhood education to clarify the theoretical assumptions that support the play in the school, so that it supports the discussions in the times destined to the continuous teacher training and, in this way, the resignification of play practices. The research bring back the mains concepts about make believe, and bring possibilities to the childhood school recognize the kidding as promoter of learning and psychic development of children in early childhood education.

Key words: Teacher Training. Make-believe. Pre-Kindergarten. Psychic development. Toys.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DO TRABALHO DE PESQUISA	23
1.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO.....	27
1.1.1. Questionário.....	27
1.1.2. Grupo focal.....	28
1.1.3. Análise do Material Empírico.....	30
CAPÍTULO 2 - IMAGINA-SE PARA BRINCAR OU SE BRINCA PARA IMAGINAR?	32
2.1 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE – Funções Psíquicas Superiores	34
2.1.1. A Realidade das Crianças – Base para a Imaginação	36
CAPÍTULO 3 - INTERVIR OU NÃO: EIS A QUESTÃO, PROFESSORA!	59
3.1 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....	60
3.1.1. Intervenção direta da professora na brincadeira da criança.....	63
3.1.2. Intervenções indiretas nas situações de brincadeiras de faz de conta.....	65
3.2. A OBSERVAÇÃO DA BRINCADEIRA DA CRIANÇA	67
3.2.1. Observar para reorganizar as situações de brincadeiras.....	68
3.2.2. Observar para intervir nos momentos de conflitos durante a brincadeira	70
3.2.3. Observar para acompanhar o comportamento da criança	72
3.3. LIBERDADE PARA BRINCAR.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
APÊNDICE I.....	90
Questionário Semiestruturado.....	90
APÊNDICE II.....	91
Grupo Focal – questões norteadoras	91

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas, onde esta pesquisa ocorreu, contempla o Brincar como uma das principais atividades na rotina diária das crianças, conforme explicitado em seus documentos oficiais:

Na Educação Infantil, segmento em foco neste Caderno Curricular Temático², é possível incorporar outras formas de organizar o tempo. (...) São elas: compartilhar a vida, brincar e narrar (CAMPINAS, 2014, p. 31).

(...) exige-se uma postura investigativa do profissional, que considere as crianças protagonistas, criadoras, inventoras, transgressoras, que tem no brincar o constitutivo do humano (CAMPINAS, 2013, p.17).

Como exemplo, podemos citar o fato de as crianças, na maioria das escolas da Rede, serem recebidas em suas salas com brinquedos e/ou outras atividades sobre as mesas, organizadas pela professora ou com a ajuda das crianças. Desta forma, a criança pode escolher a mesa que lhe agrada e os amigos com quem estar e exercitar escolhas, como forma de contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Este modo de organização da sala recebe denominações diversas: atividades diversificadas, cantos de atividades ou cantos temáticos, cantos de interesse, caixas temáticas, dentre outras, de acordo com as concepções adotadas nas redes de ensino. Zabalza (1998, p. 229) já anunciava a importância dessa organização:

Com a chegada dos “cantos” e a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho na mesma.

O Caderno Temático *Espaços e Tempos na Educação das Crianças* denomina essa atividade como áreas ou cantos de interesse, enfatizando outros materiais e não somente aqueles que dão suporte ao faz de conta:

A sala foi dividida em áreas (ou cantinhos) de interesse: casinha, fantasia, área da história e descanso, atividades em pequenos grupos (como desenho, pintura, jogos etc.) e outra área que variava de acordo com o interesse das crianças: área de jogos e construção, oficina, carrinhos etc. (...) Existiam diferentes tipos de materiais:

² Cada segmento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas elaborou Diretrizes Curriculares para orientar o trabalho docente. Na Educação Infantil, optou-se por elaborar as Diretrizes Curriculares como documento conceitual e aprofundar as discussões pedagógicas em Cadernos Curriculares Temáticos, como subsídios à prática docente. Hoje, a Rede de Educação Infantil possui o Caderno Curricular Temático: Espaços e Tempos na Educação das crianças.

materiais industrializados, outros confeccionados, reutilizados, objetos de uso cotidiano (frascos de perfume, desodorante, roupas para fantasia, utensílios de cozinha, telefones etc.) (CAMPINAS, 2014. p. 66).

Barbosa e Volpini (2015) citam Oliveira (2005) para descrever os cantos temáticos utilizados para o faz de conta das crianças da Educação Infantil:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos”- da casinha, do cabeleireiro, do médico e do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso - que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem (OLIVEIRA, 2005, p. 195 apud BARBOSA; VOLPINI, 2015, p. 21).

Nessa concepção, a sala de aula é organizada em cantos temáticos (casinha, escritório, escolinha, garagem etc.), com diferentes brinquedos e materiais como suporte às brincadeiras de faz de conta. Hoje, é recorrente nas escolas infantis o trabalho pedagógico com Cantos organizados, de forma a promover a cooperação e construção de conhecimentos entre as crianças.

Como Supervisora Educacional da Rede Municipal, é nossa atribuição realizar visitas de acompanhamento aos Centros de Educação Infantil – CEIs. Nas visitas, tivemos a oportunidade de observar os momentos iniciais de trabalho do dia, nos quais as crianças brincavam com brinquedos dispostos por temas, sobre as mesas: brinquedos de cozinha, zoológico, pista de carrinhos, lego etc. Ressaltamos que, mesmo que o brinquedo suscitasse movimento das crianças, elas permaneciam nas cadeiras e somente sob o comando da professora podiam escolher outra mesa.

Nos CEIs, há espaços externos que também propiciam a brincadeira de faz de conta, com casinha de alvenaria, parque com brinquedos de *playground* e espaços delimitados com areia. Deste modo, as crianças são constantemente convidadas à brincadeira, com brinquedos e materiais diversos, com tempos e espaços organizados na rotina diária. Ocorre que a brincadeira na escola infantil, a nosso ver, vem se tornando uma prática institucionalizada, porque faz parte do currículo, ocupa a maior parte do tempo nos planejamentos dos professores, entretanto, aparentemente, não é considerada como um instrumento para a aprendizagem infantil. A maneira como o faz de conta é possibilitado às crianças e a atuação das professoras nesses momentos revelam sua importância na escola, pois no exemplo que citamos anteriormente, as crianças tinham à disposição carrinhos e outros objetos que remetiam a uma pista, entretanto, a brincadeira da pista automotiva teve que se restringir ao espaço da mesa, porque a professora a todo o momento pedia para as crianças se sentarem nas

cadeiras. Neste episódio, em especial, a professora estava sentada em outra mesa com uma das crianças para realizar a “atividade pedagógica” do dia, ou seja, aquela que, segundo a professora, exigia sua mediação, com maior atenção e concentração da criança, enquanto as demais estavam brincando nas mesas. Este é um exemplo que nos levou a questionar o lugar da brincadeira de faz de conta na escola infantil, pois nos parece que as brincadeiras são momentos em que não há intervenção das professoras, uma vez que, enquanto as crianças estão brincando, elas se ocupam da arrumação dos materiais dos armários, lançamentos das presenças, anotações nas agendas das crianças ou observação das crianças brincando.

Na escola, de acordo com nosso entendimento, a brincadeira de faz de conta precisa acontecer em tempos e espaços intencionalmente planejados pelas professoras, que têm um papel fundamental como mediadoras entre as experiências que as crianças trazem com elas e os novos conhecimentos, para a promoção da aprendizagem e o consequente desenvolvimento psíquico das crianças.

A Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas possui uma característica peculiar na organização das classes, pois agrupa crianças de idades diferentes em uma mesma turma, a saber:

- Agrupamento I: crianças de 04 meses a 01 ano e meio, aproximadamente;
- Agrupamento II: crianças de 01 ano e meio até 03 anos e três meses de idade,
- Agrupamento III: crianças de 03 anos e três meses até 05 anos e onze meses de idade.

A presença de crianças de idades tão distintas em uma mesma turma, no nosso entendimento, requer da professora atenção especial em relação ao planejamento das ações, a fim de que as diferentes idades e possibilidades de desenvolvimento de cada faixa etária seja um contributo para as aprendizagens de todas. Nos seus planos de ensino anuais, as professoras da Rede indicam a importância do brincar. Entretanto, no dia-a-dia dos Agrupamentos III, em geral, vemos as recorrentes caixas de brinquedos sobre as mesas, as crianças brincando sentadas nas cadeiras, com o movimento contido, e as professoras envolvidas com outras atividades, até mesmo dando atenção às atividades chamadas de “cognitivas” com um grupo de quatro crianças, geralmente em papel e relacionada aos projetos desenvolvidos com a turma. Essa atitude parece-nos indicar que as professoras dão maior ênfase e importância às atividades dirigidas, utilizando-se dos brinquedos para manter as demais crianças ocupadas.

A ênfase nas atividades cognitivas parece não ser exclusividade das professoras da Rede que fizeram parte desta pesquisa. Neitzel (2012, p. 83), em sua pesquisa sobre brincadeiras e aprendizagens na Educação Infantil, concluiu que “é forte e arraigada a

concepção, por parte das docentes investigadas, de que bastaria deixar as crianças brincando para que as aprendizagens ocorressem naturalmente”. E completa dizendo que “verifica-se uma postura de desvalorização, sob o ponto de vista pedagógico, da brincadeira, por não estar atrelada ao ensino de algum conteúdo escolar” (Neitzel, 2012, p. 84).

Com o propósito de melhor compreendermos a brincadeira de faz de conta na Educação Infantil, o papel da professora e as aprendizagens que elas promovem às crianças, realizamos uma revisão bibliográfica em pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os filtros de busca: período delimitado (2010 a 2016), área (Educação), país (Brasil), idioma (Língua Portuguesa) e, primeiramente, com os descritores: *Educação Infantil, formação, brincar*, obtendo 2.276 trabalhos. Devido à amplitude do tema, procedemos a novas buscas, delimitando mais os descritores, conforme descrito abaixo:

- Descritores: *Formação professor, Educação Infantil, brincar, brincadeira*: 41 trabalhos;
- Descritores: *Formação de professor, Educação Infantil, brincadeira simbólica*: 01 trabalho;
- Descritores: *Formação docente, Educação Infantil, brincar*: 25 trabalhos,
- Descritores: *Formação docente, Educação Infantil, brincadeira faz de conta*: 01 trabalho.

Utilizamos diversas combinações de descritores para nos assegurar que não deixamos qualquer trabalho importante de fora. Desta forma, chegamos a 68 trabalhos que foram inicialmente analisados pelos títulos e resumos, a fim de selecionar aqueles que tratavam das brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil, com foco na organização das propostas e papel das professoras. Observamos que 24 trabalhos se repetiram nas buscas, restando, desta forma, 44 trabalhos para a leitura dos títulos e resumos. Feito isto, encontramos 21 trabalhos que corresponderam às nossas exigências, por se referirem e/ou se aproximarem da pesquisa: 17 dissertações e 04 teses.

Vinte e três trabalhos foram descartados por não manterem afinidades com nossa pesquisa, pois focavam o brincar relacionado a outros temas, sendo, portanto, critérios de exclusão a brincadeira aliada:

- À diversidade humana: inclusão de crianças deficientes e de gênero: 07 trabalhos;
- A outras áreas de Conhecimento: artes, leitura e escrita, matemática: 09 trabalhos;
- Ao trabalho relacionado ao 1º. Ano do Ensino Fundamental: 02 trabalhos,
- À ética, mídias, produto, Políticas Públicas, formação inicial: 05 trabalhos.

Por fim, selecionamos 21 trabalhos para o estudo mais aprofundado porque estavam relacionados à discussão acerca da compreensão do professor sobre o faz de conta e seu papel na brincadeira das crianças da Educação Infantil. As 21 pesquisas foram lidas na íntegra, destacando como a brincadeira de faz de conta acontece na escola com crianças de 3 a 5 anos e qual o papel dos professores nas propostas destas brincadeiras. Focamos nossa atenção no que os professores participantes das pesquisas selecionadas disseram sobre a brincadeira e sua importância para seus alunos, bem como sobre os resultados das pesquisas indicadas pelos pesquisadores a partir das análises de todo o material empírico colhido, que muitas vezes evidenciou um abismo entre o conhecimento dos professores sobre a importância do faz de conta e a atuação deles na ação real com suas crianças.

Para os professores das pesquisas analisadas, o brincar é importante instrumento de trabalho na Educação Infantil, sendo a brincadeira compreendida por eles como a atividade mais presente no dia-a-dia das crianças. Alguns daqueles professores acreditavam que a brincadeira deve ser livre, como Neitzel (2012, p.51) descreveu: “Muitas vezes, nem precisa ser uma brincadeira dirigida, é melhor quando eles brincam à vontade, porque o brincar também é aprender”.

Neitzel (2012) e Colling (2010) concluíram em suas pesquisas, por meio das análises das entrevistas com professoras de Educação Infantil, que, para muitas delas, brincar é inerente à criança e por isso os professores não precisam fazer muita coisa para desenvolvê-lo. Ambas as pesquisadoras concordaram com Gonzaga (2013), ao concluir que a ideia recorrente entre professoras que participaram de sua pesquisa é que a Educação Infantil deve cumprir o papel de preparar as crianças para o futuro, sendo a brincadeira um instrumento essencial para as aprendizagens escolares. Reproduzimos, aqui, algumas falas das professoras entrevistadas por Gonzaga (2013), explicando suas concepções sobre a brincadeira:

Porque é no brincar que a criança se desenvolve, interage, se socializa e aprende melhor (GONZAGA, 2013, p.19).

Na Educação Infantil os saberes são vivenciados, a criança como explorador nato deve vivenciar cada aprendizagem para melhor construir seus conhecimentos na etapa do ensino fundamental (Ibid, p. 21).

Infância é brincar em todo momento e em todo lugar, com brinquedos ou somente a imaginação (Ibid, p. 44).

Entretanto, Almeida (2014), Neitzel (2012), Colling (2010), Santos L. (2010) e Santos C. (2013) foram unânimes em constatar, a partir das observações da prática, que as concepções dos professores, que participaram de suas pesquisas, não foram condizentes com

as observações que fizeram das suas aulas. A pesquisadora Santos L. (2010) resume bem a contradição encontrada:

“Todavia, todo o reconhecimento recebido por essas atividades lúdicas, na maioria dos casos, não é colocado em prática, ficando, apenas na mente e nos discursos dos profissionais da educação. (...) Nos grupos de Pré-escola, o espaço pedagógico valoriza, predominantemente, o disciplinamento, o silêncio, a imobilidade, com investimento na alfabetização de algumas linguagens do universo infantil (oral, escrita e matemática) em detrimento das demais formas de expressão infantil, transformando as instituições de Educação Infantil em ambientes compensatórios (SANTOS, 2010, p. 154).

Almeida (2014) em sua pesquisa fez importante análise das observações que realizou sobre as práticas de brincadeiras na pré-escola, presentes também nas pesquisas de Colling (2010) e Souza (2013). Ela diz que “em algumas situações, o brincar é concebido como uma atividade livre e, em outras, transforma-se em um ato direcionado pelo professor, com o intuito de promover a realização de uma tarefa de cunho pedagógico (ALMEIDA, 2014, p.61)”. As pesquisadoras Neitzel (2012), Santos L. (2010) e Colling (2010) indicaram em suas análises que a brincadeira na Educação Infantil está, na maioria das vezes, à mercê do ensino dos conteúdos:

“(...) o brincar está sendo utilizado pelas professoras como método, recurso, estratégia ou pretexto para aprendizagem de conteúdos, (...) tornando a rotina diária das crianças em atividades direcionadas que emergem a criança ao “dever de aluno”, numa rigorosa rotina institucional (COLLING, 2010, p. 91).

No trecho acima, a pesquisadora Colling (2010) refere-se ao brincar de forma mais ampla e não somente ao faz de conta. Entretanto, selecionamos o trecho para evidenciar que as professoras daquelas pesquisas demonstram desconhecer a brincadeira como promotora do desenvolvimento psíquico das crianças, em especial a consciência, a personalidade e a imaginação, porque planejavam as brincadeiras quando se tratava de utilizá-las como estratégias para o ensino de conteúdos. Em relação ao faz de conta, as mesmas professoras demonstraram acreditar que as crianças devam brincar livremente, porque elas brincam “*em todo o momento e em todo o lugar*” (GONZAGA, 2013, p. 44), como se a brincadeira fizesse parte da natureza infantil.

A pesquisadora Souza (2013) descreveu uma observação que, a nosso ver, é reveladora da necessidade de se revisitar as práticas das brincadeiras na Educação Infantil: “Durante todo o tempo que permaneci na sala, a professora continuou na mesma posição, sem olhar para as crianças” (SOUZA, 2013, p. 56). A mesma constatação foi realizada pelas

pesquisadoras Almeida (2014) e Neitzel (2012), que indicaram que os professores participantes de suas pesquisas realizavam outras atividades nos momentos das brincadeiras, como foi descrito pela pesquisadora Neitzel (2012, p. 65):

P5 costumava fazer outras tarefas no momento do brincar dos alunos, como anotações sobre o planejamento, organização de materiais da sala, conversas com outras professoras ou realização de seu intervalo de trabalho, sendo que alguma monitora da escola ficava cuidando das crianças.

Este episódio, em especial, remete-nos diretamente ao papel do professor nos momentos da brincadeira das crianças. As pesquisas por nós analisadas indicaram que a brincadeira de faz de conta é considerada um momento para livre ação das crianças, como já referido anteriormente. Os professores que participaram daquelas pesquisas acreditavam ser necessário deixar as crianças brincarem livremente, intervindo em situações de conflitos ou perigo. A pesquisadora Neitzel (2012, p. 55) registrou a fala de uma professora durante a entrevista:

(...) Só que eu fico controlando, se eu vejo que na brincadeira eles não estão aceitando algum coleguinha prá brincar, ou se estão com alguma desavença, eu intervenho. Eu vou, converso, e pergunto “Vamos resolver?”, sempre na base da conversa. Eu digo: Eu não estou gostando disso. Aí eles já sabem que estão fazendo alguma coisa errada, sem intervir diretamente. Só um olhar, quando eles fazem uma coisa errada, eles já levantam a cabeça e já me olham, pois eles sabem que estão errando. Então, só com o olhar eles já sabem que estão fazendo errado, que eles têm que mudar de atitude.

Conforme descrito pelas pesquisadoras, o papel dos professores na brincadeira, quando ocorre, tem sido limitado à observação dos momentos de conflitos, para contenção do comportamento das crianças e, na maioria das vezes, com ênfase na brincadeira livre. Aparentemente, desconhece-se a importância do adulto como mediador na brincadeira, como o parceiro mais experiente, que ensina a brincar, introduz novos materiais e brinquedos, novos espaços e novos desafios. Neitzel (2012, p. 82) assevera que:

A característica principal da atuação docente frente ao brincar das crianças foi a de abandono, caracterizada por Fortuna (2011) como o descompromisso docente frente ao brincar, sem uma valorização e acompanhamento da atividade lúdica dos alunos.

De modo geral, as pesquisas analisadas por nós revelaram variadas concepções sobre a brincadeira na escola:

- A brincadeira é inata, ou seja, a criança já nasce com a predisposição para ela, e para isto precisa de liberdade para brincar, associando-a a espontaneidade, alegria, leveza em oposição às exigências do ambiente escolar;
- A brincadeira é uma estratégia para o ensino de conteúdos dos currículos da Educação Infantil, como matemática, alfabetização e outros,
- O papel da professora na brincadeira é intervir nas questões de conflitos entre as crianças ou em perigos iminentes.

Por fim, destacamos uma das análises da pesquisadora Colling (2010) diante das ações e concepções dos professores sobre a brincadeira na Educação Infantil:

(...) os saberes dos professores vêm de várias dimensões em sua trajetória tais como: da escola em que se formou, da família, dos pares, dos cursos de formação continuada, pois são dimensões construídas durante a constituição profissional dos professores (COLLING, 2010, p. 89).

Isto nos faz refletir que as atitudes e ações dos professores em geral são fruto de suas histórias de vida, da sua relação com a escola enquanto estudantes, sua formação acadêmica, de modo a interferir nas formas de atuação. Por isto, destacamos a necessidade de se considerar as muitas variáveis quando nos propomos a realizar uma pesquisa qualitativa, para evitarmos julgamentos implacáveis e falsos, que nos impeçam de pensar soluções para o problema que envolve esta pesquisa: a importância da brincadeira de faz de conta na Educação Infantil, como promotora de desenvolvimento e o papel do professor como o mediador e provocador das aprendizagens infantis.

Ressaltamos que o propósito da presente pesquisa é contribuir para o trabalho pedagógico na Educação Infantil com o foco na brincadeira de faz de conta, enquanto atividade principal da criança, favorecendo o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos de idade. Também esperamos contribuir para o trabalho do professor de Educação Infantil para que compreendam e interajam com as crianças, entendendo que possui um papel de fundamental importância na organização intencional do faz de conta, planejando desafios que impulsionem as aprendizagens das crianças e ampliem suas experiências culturais e sociais.

Diante disto, interessa-nos conhecer mais sobre a brincadeira na escola, em especial a brincadeira de faz de conta, e o papel do professor de Educação Infantil nas situações de brincadeiras, bem como se são utilizadas como um recurso didático para promoção de aprendizagens, uma vez que, aparentemente, as professoras aproveitam os momentos para outros afazeres.

Delimitamos esta pesquisa em estudar a brincadeira de faz de conta, cujo problema situa-se em conhecer em que medida os professores de crianças de 3 a 5 anos compreendem a brincadeira de faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento infantis na escola. Utilizamos a expressão “recurso didático-metodológico” para significar a intencionalidade pedagógica na organização das situações de brincadeiras oferecidas às crianças, reconhecendo o faz de conta como sua atividade principal na Educação Infantil, ou seja, aquela que possibilita as mais importantes aprendizagens para o desenvolvimento das funções psíquicas, e que requer, para tanto, planejamento e mediação docentes nos momentos de brincadeiras. Esclarecemos, ainda, que focamos a faixa etária de 3 a 5 anos, ou no Agrupamento III da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, porque, de acordo com Elkonin (2009), é a partir da aquisição da linguagem que as crianças são capazes de assumir diferentes papéis sociais na brincadeira de faz de conta, que vai ficando cada vez mais elaborada – a atividade principal³ na primeira infância.

O objetivo geral da presente pesquisa foi conhecer o que as professoras participantes sabem sobre a importância do faz de conta, como organizam e medeiam as situações de brincadeiras promovidas nas escolas de Educação Infantil de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento às crianças da Educação Infantil. Temos como objetivos específicos da pesquisa: (i) Investigar o que os professores de Educação Infantil sabem sobre a brincadeira de faz de conta e como organizam esses momentos na rotina das crianças e (ii) Analisar como se dá a mediação das professoras nos momentos da brincadeira de faz de conta. Esperamos que os resultados da pesquisa apontem caminhos e iluminem as práticas de faz de conta na escola infantil de modo a promover reflexões pelas Equipes Educacionais e, desta forma, venha colaborar para a ressignificação⁴ do trabalho docente em relação ao brincar.

³ O conceito de atividade principal, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, será discutido ao longo deste trabalho.

⁴ Por ressignificação, entendemos a mudança conceitual e prática sobre a brincadeira na escola de Educação Infantil.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DO TRABALHO DE PESQUISA

Compreender o que as professoras⁵ sabem sobre a brincadeira e sua importância para as crianças da Educação Infantil e como propiciam os momentos de faz de conta é tarefa que implica ter acesso a uma gama variada de fenômenos, como o tempo destinado à brincadeira, os espaços e materiais disponíveis para as crianças, a participação das professoras nessa brincadeira, o entendimento de cada professora sobre o desenvolvimento infantil, o nível de conhecimento teórico sobre a principal atividade da criança e como são organizadas as situações de brincadeira na rotina escolar.

Como se tratam de informações que perpassam pela experiência, concepções que foram construídas ao longo da carreira, crenças, vivências e subjetividade das professoras, realizamos o tratamento do material empírico apoiados na Abordagem Qualitativa de Pesquisa. Qualitativa porque se trata de um estudo ampliado para que se consiga “entender o sentido de, ou interpretar, os fenômenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas”⁶ (GÓMEZ; FLORES; JÍMENEZ, 1999, p.32) [tradução nossa]. Nessa direção, os contextos nos quais os dados são produzidos também se tornam importantes objetos de análise. Charmaz (2009, p. 33) auxilia-nos sobre isto:

Glase (2002) diz que “tudo são dados”. Sim, tudo o que você descobre no[s] ambiente[s] de pesquisa ou sobre o seu tema de pesquisa pode servir como dados. Porém, os dados variam na qualidade, na relevância dos seus interesses emergentes e na utilidade para interpretação.

Neste ponto, fica evidenciada a importância do pesquisador, pois:

Os métodos sozinhos, quaisquer que sejam, não geram uma pesquisa de boa qualidade ou análises astuciosas. O que importa é o modo como os pesquisadores utilizam os métodos. (...) Um olhar aguçado, a mente aberta, o ouvido apurado e a mão confiante podem aproximá-lo do que você estuda e são aspectos mais importantes que o desenvolvimento de ferramentas metodológicas (CHARMAZ; MITCHEL, 1996 apud CHARMAZ, 2009, p. 31).

Charmaz (2009) ressalta o desafio que o pesquisador encontra ao elaborar uma pesquisa qualitativa, pois saber olhar, saber o que olhar e conseguir fazer as pré-análises ainda em campo para depois proceder às análises, nas suas minúcias, linhas e entrelinhas, requerem

⁵ Neste texto, utilizaremos a palavra “professora(s)” porque todas as participantes da nossa pesquisa são do sexo feminino.

⁶ (...) *sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.* (GÓMEZ; FLORES; JÍMENEZ, 1999, p. 32).

um sólido conhecimento teórico sobre o objeto de estudo da pesquisa. Para a elaboração desta pesquisa, apoiamos-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a brincadeira na infância como suporte à análise do material empírico produzido, como também para as considerações finais da pesquisa.

O campo de nossa pesquisa foi um Centro de Educação Infantil – CEI – na cidade de Campinas (uma escola pública). Utilizamos como critérios para a escolha da escola o fato de esta não fazer parte do Bloco de Unidades Educacionais por nós supervisionado, a fim de minimizar a influência do pesquisador na produção do material empírico e por possuir um número grande de turmas de Agrupamento III⁷ (AG III). Assim, escolhemos uma escola de grande porte para a Educação Infantil, com 10 turmas AG III. O primeiro passo foi conversar com a Diretora Educacional para lhe apresentar o trabalho e lhe estender o convite para que a escola servisse como campo de pesquisa, comprometendo-nos a compartilhar os resultados com toda a equipe educacional, tão logo estivessem disponíveis. Aceito o convite por parte da direção escolar, participamos de um encontro de Trabalho Docente Coletivo (TDC)⁸, com todas as professoras da Unidade Educacional, independentemente do Agrupamento em que atuavam. Nesse encontro, apresentamos a pesquisa descrevendo-a detalhadamente, bem como os critérios para participar dela: atuar com crianças de AG III, por ser a faixa etária que seria estudada na pesquisa. Expusemos, também, como seria a participação das professoras: responder a um questionário inicial e individual sobre as situações de brincadeiras de faz de conta, com perguntas abertas, e participar de um encontro de Grupo Focal. Assim, lançamos o convite para que 05 professoras se voluntariassem, o que foi decidido na mesma reunião.

Optamos por produzir o material empírico por meio da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas para que as participantes, no nosso caso as professoras, tivessem liberdade para manifestar suas ideias sobre o assunto em pauta. A aplicação, *a priori*, de um questionário teve a intenção de conhecer o que as participantes pensavam sobre a brincadeira de faz de conta e como organizavam essas situações. Elegemos a estratégia Grupo Focal como a principal fonte de produção do material empírico da pesquisa. Sobre Grupo Focal, Gatti (2012) utiliza-se da conceituação de Power e Single (1996) como sendo “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWER; SINGLE,

⁷ A Rede de Ensino pública organiza as crianças em Agrupamentos [AG] de acordo com a faixa etária: AG I atende crianças de 4 meses a, aproximadamente, 1 ano e meio de idade; AG II atende crianças de 1 ano e meio a 3 anos e dois meses de idade; AG III atende as crianças de 3 anos e 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

⁸ O TDC é tem a duração de 1h40min semanais e destina-se à formação em serviço com a participação de todos os docentes da Unidade Educacional, sob a coordenação do Orientador Pedagógico.

1996 apud GATTI, 2012, p. 7). Gatti (2012) indica que, para projetos de pesquisa, o Grupo Focal deve ter a participação de 5 a 10 membros, a fim de que as questões sejam abordadas com maior profundidade pela interação grupal, pois “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros” [GATTI, 2012, p. 22]. O Grupo Focal é uma estratégia interessante para nossa pesquisa, em particular, porque tem como pressuposto “a interação entre os atores: atitudes, emoções, crenças, opiniões, experiências, discordâncias e consensos”.⁹ (CERETTO; GIACOBBE, 2009, p. 100) [tradução nossa]. Ainda citando Ceretto e Giacobbe (2009),

As discussões em grupo permitem ao pesquisador analisar como as opiniões são construídas e também como elas são transformadas, confirmadas ou suprimidas na troca verbal.

O contributo mais valioso desta técnica está na reformulação dos significados que ocorrem na dinâmica de grupo¹⁰ (CERETTO; GIACOBBE, 2009, p. 101) [tradução nossa].

Definimos que nosso Grupo Focal teria a participação de cinco professoras, porque caso houvesse desistência de alguma(s) participante no período decorrente entre o convite e o encontro, teríamos a possibilidade de estender o convite a outras professoras. Como já havíamos tomado todo o tempo do TDC com a apresentação do trabalho, a Diretora da escola voluntariou-se para agendar um horário que contasse com a presença das 05 professoras de AG III, para a aplicação do questionário inicial. Entre minha participação no TDC e a data de aplicação do questionário, duas professoras desistiram de participar da pesquisa; entretanto, outras duas professoras de AG II manifestaram interesse em participar conosco. Considerando que o material empírico estava sendo produzido no mês de novembro, final do ano letivo, e que a maior parte das crianças já havia completado três anos, acolhemos a participação delas. Cabe ressaltar que a participação das professoras do AG II trouxe importantes contribuições para a discussão do Grupo Focal, que, embora diferente da ideia original, possibilitou a tomada de consciência sobre os diferentes modos das crianças de idades diferentes se relacionarem com a brincadeira, o que será mais bem descrito na análise do material empírico.

A Diretora da Unidade organizou um espaço na própria escola para que ocorresse a aplicação do questionário e, posteriormente, o encontro do Grupo Focal. O questionário foi respondido pelas professoras durante um horário pedagógico chamado TDI (Trabalho

⁹ *La interacción entre los actores: actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, disensos, consensos.*

¹⁰ Los debates grupales permiten al investigador analizar como se construyen la opiniones y también como se transforman, afirman o suprimen en el intercambio verbal. (CERETTO; GIACOBBE, 2009, p. 100)

El aporte más valioso de esta técnica reside em la reformulación de los significados que se producen em la dinámica grupal. (Ibid. p.101)

Docente Individual)¹¹. Nesse dia, uma semana antes do Grupo Focal, quatro professoras responderam ao questionário na minha presença. A Diretora Educacional comprometeu-se em entregar o questionário para uma professora que não pode comparecer. Ela respondeu ao questionário no dia seguinte, quando retornamos à escola para retirá-lo.

Utilizamos as respostas dos questionários para conhecer um pouco acerca do que aquelas professoras pensavam sobre a importância da brincadeira de faz de conta, como propunham e organizavam essas brincadeiras, dentre outras questões abordadas. Aproveitamos as respostas para organizar o roteiro de Grupo Focal e, desta forma, conduzir a discussão. O Grupo Focal foi realizado nas dependências da Unidade Educacional, entre o intervalo do final da manhã e início da tarde – pois as professoras lecionavam em períodos contrários –, e teve a duração aproximada de 1h30min.

Após a ida ao campo, produção e análise do material empírico, deparamo-nos com a falta de informações sobre o perfil das professoras, informações fundamentais para a interpretação de suas falas. Silva L. (2010) cita Freitas (2003) para enfatizar a importância do conhecimento sobre o sujeito na pesquisa qualitativa de base Histórico-Cultural:

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. (FREITAS, 2003, p.227 apud SANTOS, 2010, p. 98).

Por isto, conversamos com a Diretora da Unidade, solicitando informações sobre as professoras sobre o percurso de cada uma no Magistério e cursos de formação continuada que realizaram sobre o tema. Tais informações nos foram dadas por escrito, pelas participantes. As professoras são: Ana¹² e Eva professoras de AG II, e atuam com crianças de idades entre um ano e meio a 3 anos e três meses de idade. Bia, Cléo e Déa são professoras de AG III, cujas crianças possuem entre 3 anos e três meses de idade a 5 anos e 11 meses de idade. A escola organiza as turmas de AG III aproximando as idades. As crianças da Bia e da Cléo são as mais velhas da escola, com idades entre 4 e 5 anos. Já as crianças da Déa têm entre 3 e 4 anos de idade. Para facilitar a compreensão do leitor, organizamos os dados no quadro a seguir:

¹¹ O TDI faz parte da jornada do professor e tem a duração de 1h/aula semanal (50min). Este horário é destinado para atendimento às famílias, crianças e conversas entre os profissionais do Agrupamento. Trata-se de um horário cumprido na Unidade Educacional.

¹² Utilizamos, no decorrer desta pesquisa, nome fictício para nos referir às professoras participantes, com a intenção de preservar o anonimato das mesmas.

PROFESSORAS DE	MAIOR TÍTULO ACADÊMICO	TEMPO ED. INFANTIL	CURSOS E OFICINAS QUE FEZ NOS ÚLTIMOS 2 ANOS
AG II	Graduação	De 10 a 15 anos de carreira	Sim, oferecidos pela Rede Municipal e outros locais
AG III	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	De 15 a 17 anos de carreira	Sim, oferecidos Rede Municipal e outros locais
AG III	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	De 23 a 26 anos de carreira	Não

Pelo quadro, é possível observar que o grupo das participantes possui tempo e experiência diversa em sala de aula, pois há professoras em fase final da Carreira do Magistério e outras na metade dela. Essa diversidade também se revela na formação continuada individual informada pelas participantes, evidenciando que quanto menor o tempo na carreira, maior participação em eventos formativos. São informações que nos permitiram compreender um pouco melhor a participação delas no encontro do Grupo Focal e, assim, colaborar para as análises do material empírico.

1.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

O material empírico de nossa pesquisa foi produzido por meio de um questionário inicial, respondido pelas professoras participantes, na presença da pesquisadora, e pelas discussões do Grupo Focal, que teve a duração aproximada de 1h30min.

1.1.1. Questionário

Elaboramos questões que nos possibilitassem identificar as concepções das professoras participantes sobre a brincadeira de faz de conta, cujas respostas versassem sobre o tempo destinado a ela no planejamento diário, a participação das professoras nas brincadeiras com as crianças, as possibilidades criadas, ou não, para que as crianças pudessem escolher do que brincar, dentre outras questões. Procuramos evitar perguntas que induzissem

respostas automatizadas sobre a importância no trabalho na escola, como, por exemplo, se a brincadeira é importante para a criança, porque os currículos da Educação Infantil colocam o brincar como um dos principais eixos de trabalho, ocupando lugar de destaque nas diretrizes pedagógicas e nas rotinas diárias. O questionário completo consta do Apêndice I desta pesquisa.

As respostas das professoras foram tabuladas e serviram de base para a elaboração do roteiro do Grupo Focal. As participantes responderam nos questionários que consideram o faz de conta importante porque permite à criança a compreensão do mundo a partir da representação do cotidiano, a troca de experiência entre as crianças e adultos, o desenvolvimento da noção de tempo e espaço, a resolução de conflitos e a organização das emoções, o divertimento, como auxílio nas angústias e anseios das crianças e por permitir que ressignifiquem suas vivências. Além disso, as participantes disseram que organizam os brinquedos por temas, às vezes com a participação das crianças, e deixam-nos guardados nos armários ou no ateliê. Relataram ainda que as crianças podem escolher do que brincar, diariamente. Com exceção de uma professora, as demais responderam que não participam das brincadeiras de faz de conta com as crianças para não tolher a espontaneidade delas. Outras vezes, a participação depende do convite dos pequenos. Ainda algumas participantes indicaram que observam a brincadeira das crianças, ora para incluir brinquedos pouco usados na brincadeira, ora para realizar a avaliação da aprendizagem.

1.1.2. Grupo focal

Para orientar a condução do Grupo Focal, elaboramos um roteiro orientador das discussões em grupo, como já descrevemos no item anterior, que consta do Apêndice II desta dissertação. De forma geral, ao reponderem ao questionário, as professoras fizeram referência, também, a outras brincadeiras, como jogos com regras, dramatizações de história, brincadeiras que realizam nas áreas externas, sem os brinquedos. Isto nos fez iniciar as discussões do Grupo Focal, abrindo espaço para que as participantes falassem o que entendiam por brincadeira de faz de conta. Após todas as participantes expressarem o que entendiam por faz de conta, as discussões ocorreram na seguinte ordem: a importância do faz de conta para as crianças; a não participação delas na brincadeira por ser um limitador da espontaneidade da criança; como lidam/ utilizam as observações que fazem quando as crianças estão brincando.

De posse do roteiro, agendamos previamente o encontro para acontecer no TDI, avançando no horário de almoço das participantes, numa terça-feira, das 11h30 às 13h00. Tentamos realizar o encontro em horário mais confortável para as participantes, fora do horário de trabalho delas com as crianças. O encontro foi filmado e áudio-gravado para facilitar a identificação das falas, *a posteriori*, no momento da transcrição. Iniciamos o Grupo Focal com a presença de três participantes que já estavam desde a manhã na escola. Logo em seguida, a quarta participante chegou. Por fim, a quinta participante entrou na discussão, mas nós já sabíamos do atraso porque ela precisou se deslocar de outra Unidade Educacional. A chegada em tempos diferentes das participantes não atrapalhou as discussões em grupo.

De início, pareceu-nos que as professoras estavam apreensivas com o encontro. Por isso, fizemos uma breve explanação sobre a escolha da técnica Grupo Focal; sobre a importância de se tomar a prática docente como objeto de estudo; o que esperávamos da participação de cada uma e que deveriam ficar à vontade para fazer as colocações do modo como quisessem. Sobre a questão que abriu as discussões – o que entendem por brincadeira de faz de conta –, uma das participantes trouxe na fala alguns elementos teóricos sobre o faz de conta, indicando possivelmente que ela se preparou para a conversa. Esse é um indicativo interessante porque a participação do Grupo Focal, possivelmente, impulsionou-a a buscar elementos que qualificassem sua participação no encontro. No decorrer das discussões, observamos nas falas que as participantes não tinham hábito de conversar sobre suas práticas, pelo menos sobre as brincadeiras, porque perceberam, no decorrer da conversa, que as crianças menores se relacionam com os brinquedos diferentemente das crianças mais velhas, criando até certo interesse dos motivos que levavam a isso. Neste momento, ressaltamos um ponto forte, sob nossa visão, da estratégia Grupo Focal em relação às demais técnicas, para produção do material empírico:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5 apud MELO; ARAUJO. 2010 p. 11).

Todas as participantes ilustraram suas opiniões com exemplos da própria prática. Foi interessante, porque enriqueceu a discussão e demonstrou o envolvimento delas nas situações colocadas. Entretanto, algumas vezes, algumas das participantes acabavam saindo do foco, como, por exemplo, citando o caso de um menino que só se fantasia com roupas de meninas,

a questão dos *tablets* e programas de televisão que têm “roubado” a infância. De modo geral, as professoras envolveram-se de tal modo na conversa que faziam perguntas umas às outras, com o propósito de entender ou dar alguma explicação para a colocação/dúvida da colega. Ao final do encontro, as participantes expressaram desejo de continuar com as discussões sobre o tema, o que confirma que o Grupo Focal, conquanto tenha ocorrido apenas uma vez, aguçou o desejo e a necessidade por se conhecer mais sobre o faz de conta na Educação Infantil.

Acreditamos que as discussões sobre o faz de conta no Grupo Focal continuaram ecoando por algum tempo quando das propostas de situações de faz de conta pelas professoras participantes, devido à riqueza das concepções que foram por elas manifestadas durante o encontro, tanto em termos de entendimento da importância quanto em termos da atuação delas junto às crianças. O fato de aparentar que uma das participantes se preparou para a discussão também foi um indício sobre a relevância da técnica de Grupo Focal na produção do material empírico, pois evidenciou o cuidado e o respeito que teve pelas colegas em relação àquilo que poderia ou não colaborar na discussão.

1.1.3. Análise do Material Empírico

Procedemos à análise do material empírico por meio da técnica de Análise de Conteúdo, e sua interpretação foi baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a brincadeira de faz de conta, como já mencionado anteriormente. A conceituação de Mayring (2002) sobre a técnica de Análise de Conteúdo ofereceu-nos as bases para que procedêssemos à análise de nosso material empírico:

O forte da análise de conteúdo é que ela analisa o material passo a passo, com controle metodológico rígido. Ela divide o material em unidades que são trabalhadas uma depois da outra. No centro, existe um sistema de categorias, desenvolvido a partir do material e guiado por teoria. Por meio deste sistema de categorias, determinam-se aqueles aspectos que devem ser filtrados do material (MAYRING, 2012, p. 114).

A análise de conteúdo exige rigor investigativo do pesquisador, que deve seguir passos para filtrar as categorias mais importantes emergidas da análise do material empírico. Mayring (Ibid, p. 154) propõe formas básicas de análise de conteúdo qualitativa:

- *Sumarização*: o objetivo da análise é o de reduzir o material de tal maneira que sobram os conteúdos essenciais, de criar, por meio de abstração, um corpus que continua sendo um retrato do material básico.

- *Explicação:* Objetivo da análise é acrescentar material adicional a determinados segmentos do texto (conceitos, frases...), para aumentar a compreensão, para esclarecer, explicar e interpretar um determinado segmento.
- *Estruturação:* O objetivo da análise é filtrar determinados aspectos do *material*; estabelecer um recorte do material na base de critérios pré-estabelecidos; ou de avaliar o material na base de determinados critérios.

Desta forma, procedemos à transcrição das falas do Grupo Focal e assistimos repetidas vezes ao encontro videogravado. Nosso procedimento centrou-se em ouvir detidamente as falas e observar a participação das professoras no encontro. Em seguida, identificamos as colocações das professoras, verificando as possibilidades de cruzar informações de sua vida profissional com a formação acadêmica e em serviço. Buscamos, ainda, articular essas informações com as colocações feitas por elas no Grupo Focal. Então, levantamos os assuntos mais recorrentes durante o encontro, o que nos possibilitou organizar dois eixos temáticos principais para, a partir deles, buscar respostas ao problema inicial. Toda a análise do material empírico alicerçou-se em dois eixos temáticos, que emergiram do próprio material, cujas discussões foram realizadas em dois capítulos:

- I. Imagina-se para brincar ou se brinca para imaginar? Neste eixo, abordamos a questão do desenvolvimento da imaginação, enquanto processo psíquico, possibilitado pelas brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças assumem papéis dos adultos. A discussão girou em torno de quatro subeixos:
 - As experiências que as crianças vivenciam;
 - A influência das experiências alheias no faz de conta;
 - A relação das crianças com os objetos da cultura,
 - As emoções das crianças nas brincadeiras de faz de conta.
- II. Intervir ou não: eis a questão. A importância da mediação docente. Nesse eixo, evidenciamos o papel das professoras nas situações de faz de conta:
 - Intervenção direta da professora na brincadeira da criança;
 - Intervenção indireta nas situações de brincadeiras de faz de conta;
 - Observar para intervir,
 - Liberdade para brincar.

Os estudos de Vigotski, Elkonin e Leontiev sobre a brincadeira de faz de conta na Educação Infantil e as falas das professoras participantes permitiram-nos tecer a discussão, entremeando os fios cujo resultado nos possibilitou, ao final desta pesquisa, vislumbrar alguns possíveis caminhos para que o faz de conta assumo o devido lugar nos planejamentos e práticas das professoras de Educação Infantil.

CAPÍTULO 2 - IMAGINA-SE PARA BRINCAR OU SE BRINCA PARA IMAGINAR?

A escolha do título deste capítulo não teve a intenção de ser mero jogo de palavras. Neste, pretendemos evidenciar a Imaginação como uma função psíquica superior, que é desenvolvida desde a tenra infância, incentivada pelas brincadeiras de faz de conta, por nós entendida como a atividade principal da criança da Educação Infantil, ou seja, a atividade que promove as principais aprendizagens que promovem o desenvolvimento infantil. Estes e outros conceitos relacionados à brincadeira de faz de conta serão abordados neste capítulo, à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o que lhe imprimiu um caráter teórico mais denso. Entretanto, cuidamos para abordar cada um dos conceitos sobre o faz de conta a partir do entendimento das professoras da pesquisa, quando da participação delas no Grupo Focal.

Iniciamos nosso estudo focando as palavras *imaginação* e *fantasia* para compreender se, quando se trata de brincadeira de faz de conta, os termos são sinônimos ou se eles mantêm características diferentes na promoção da aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança pequena. O dicionário da Língua Portuguesa Houaiss¹³ (2009) indica o significado de imaginação como sendo a “faculdade do espírito para representar imagens, evocando objetos anteriormente percebidos para formar imagens originais, a partir da combinação de ideias”. Desta forma concebida, a imaginação é sinônima de criatividade. O termo fantasia, para o mesmo dicionário, indica, em Psicologia, a “atividade representativa com certo grau de criação, cujos conteúdos são determinados por ideias súbitas e por lembranças modificadas ou enfraquecidas dos objetos, acontecimentos e situações, inclusive sua significação emocional”. Assim, a fantasia também é entendida como imaginação, entretanto, como ficção, algo inventado, que ultrapassa a realidade. É comum vermos os termos imaginação e fantasia utilizados como sinônimos na escola. Escolhemos utilizar, em nossa pesquisa, o termo imaginação como sinônimo de criatividade, desenvolvida a partir da representação da realidade e não como fantasia, por entender que, segundo Vigotski (2009, p. 42) “a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente”, e na idade pré-escolar a criança está desenvolvendo a complexa capacidade psíquica para operar com o desconhecido, o inexplorado, que são as marcas da fantasia.

Para esclarecer melhor a questão do desenvolvimento da imaginação, recorreremos a Vigotski (2009, p. 19-34), que afirma que o desenvolvimento da atividade criadora está

¹³ HOUAISS, Antonio. **Dicionário** Eletrônico **Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão monousuário 2009. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009 (correspondente à versão integral do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

intimamente relacionado à experiência e à realidade e manifesta-se de quatro formas distintas ao longo do desenvolvimento do ser humano. A primeira forma de relação entre imaginação e realidade é:

Toda obra da imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. (...) Atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela pobreza de experiência. (...) Necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queria criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

A segunda forma é diferente, mais complexa. (...) É a articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Torna-se possível graças à experiência alheia ou experiência social. (...) Transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (...) Pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. (...) A própria experiência se apoia na imaginação.

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. (...) Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. (...) Entretanto, existe uma relação inversa entre imaginação e emoção. (...) A imaginação influi no sentimento. (...) As paixões, os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia.

A quarta relação entre imaginação e realidade é a forma mais sofisticada de criação e refere-se à fantasia:

Consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente, no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. (...) A imaginação torna-se realidade. (...) Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim, é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (...) Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.

As crianças que frequentam a Educação Infantil estão em pleno desenvolvimento da imaginação a partir da imitação e da representação da realidade do dia-a-dia. Interessa-nos

entender como a relação entre a realidade e a imaginação, indicadas por Vigotski¹⁴ (2009), ocorrem, são valorizadas e incentivadas na escola infantil, uma vez que a imaginação se constrói por meio das múltiplas interações entre as crianças e adultos, pelas representações da realidade, quer sejam pelas vivências, experiências, brinquedos e objetos à disposição para a brincadeira.

2.1 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE – Funções Psíquicas Superiores

Na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um jota de novo, deve sua origem ao processo de criação do homem (VYGOTSKY, 2009, p. 16).

A imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária (Ibid, p.20).

A imaginação enquanto função psíquica tem seu desenvolvimento iniciado na infância e continua por todos os estágios da vida humana. Vigotski (2009) faz referência a duas características da atividade criadora: de reprodução (ligada à memória e, desta forma, a coisas passadas) e de combinação ou criação (que mantém os elementos da memória como apoio para pensar/imaginar as coisas futuras ou inovações). Esta última, de grande complexidade, pois,

(...) não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular, cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividades, em particular do acúmulo de experiência (VIGOTSKY, 2009, p.19).

Ao estudar o texto de Vigotski (2009), compreendemos que o acúmulo de experiência, a que se refere, significa que a diversidade e riqueza das experiências promovem o pleno desenvolvimento da atividade criadora. Na fase pré-escolar, as crianças desenvolvem a imaginação, prioritariamente, por meio das brincadeiras de faz de conta, quando representam papéis sociais. Prestes (2010), ao estudar a vida e obra de Vigotski, sintetizou a importância do faz de conta para o desenvolvimento da imaginação enquanto função psíquica:

¹⁴ Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski. Preferimos por usar *Vigotski*, a forma como é comumente usada nas literaturas brasileiras. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, mantivemos a grafia original.

A criança brinca sem estabelecer um plano de desenvolvimento das ações. E é ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) as relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então, a brincadeira como atividade-guia¹⁵ na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação (PRESTES, 2010, p.160).

As professoras participantes desta pesquisa foram unânimes em reconhecer a importância da brincadeira de faz de conta para as crianças, destinando tempo e espaço para ela na rotina escolar. Nas falas das professoras, durante o Grupo Focal, destacamos dois entendimentos que elas demonstraram possuir sobre o faz de conta:

- a. Que está relacionado à imaginação/ criação da criança. Prof.^{as} Ana e Déa concordam que o faz de conta envolve a imaginação. A Prof.^a Ana comentou que: [É]¹⁶ a brincadeira que a criança cria, eu acho que envolve a imaginação. Professora Déa: [Faz de conta é] quando a criança imagina, ela fantasia.
- b. Que está relacionado às ações cotidianas: Por trabalhar com as crianças mais novas do Agrupamento III, a Prof.^a Déa observou que as crianças estavam começando a inserir coisas do cotidiano nas brincadeiras: “Agora eles já estão entrando nessa questão de imaginar, ressignificar, de trazer vivência”.

Como apoio à constatação da Prof.^a Déa de que suas crianças estavam começando a agregar as vivências na brincadeira, trazemos as contribuições de Elkonin para ilustrar teoricamente a questão. Devido à importância dos estudos de Elkonin sobre a brincadeira de faz de conta ou jogo protagonizado, como é por ele denominado, apresentamos uma pequena biografia sua para, então, descrever suas descobertas e como elas influenciam o trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um psicólogo russo. Interessou-se pela brincadeira infantil a partir das observações das brincadeiras de suas filhas pequenas. Em suas palavras, suas observações sobre as brincadeiras nas quais as crianças assumem outros papéis sociais, “(...) fizeram-me supor que no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade” (ELKONIN, 2009, p.2). A psicologia da época, na qual

¹⁵ Atividade-Guia: é aquela que promove as principais aprendizagens que influenciam o desenvolvimento psíquico em cada fase etária da vida humana. É denominada por Leontiev de atividade principal.

¹⁶ A fim de assegurar a compreensão das falas ao leitor e considerando que utilizamos trechos de acordo com o tema abordado, inserimos, entre colchetes, palavras ou frases curtas nos relatos das professoras que participaram do Grupo Focal. Seus relatos estão grafados em itálico.

Elkonin viveu, concebia a brincadeira sob duas versões: uma instintiva ou inata, na qual brincar é natural para as crianças, e outra, fruto de uma imaginação desenvolvida (e, desta forma, nem todos a possuíam). Entretanto, essas concepções eram insuficientes para explicar a natureza real da brincadeira na infância, observada por ele.

Elkonin conheceu Vigotski no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado. Ali, Elkonin apresentou suas teses sobre a brincadeira em uma palestra que proferiu, sendo bastante criticado. Entretanto, recebeu apoio de Vigotski, porque os problemas da brincadeira infantil estudados por Elkonin mantinham relação “com seus trabalhos em psicologia da arte e seus estudos do desenvolvimento da função significativa” (ELKONIN, 2009 p.3). Elkonin (2009, p. 4) passou a dar apoio às pesquisas de Vigotski, o qual lhe escreveu, em 1933, dando-lhe pistas para a continuidade das pesquisas experimentais sobre as regras do jogo, a situação fictícia, a imaginação e a imitação, concluindo que o aprofundamento das pesquisas poderia conduzir à criação de uma nova teoria sobre a brincadeira. Elkonin assim o fez. Entretanto, muitas anotações e dados perderam-se durante o cerco a Leningrado, à época.

É interessante destacar a importância dos estudos de Elkonin e sua parceria com Vigotski. Embora este tenha falecido precocemente, Elkonin pôde dar continuidade aos experimentos sobre a influência da brincadeira para o desenvolvimento da criança, e o papel da imitação e da imaginação, como estruturas para a brincadeira cada vez mais elaborada. Depois da morte de Vigotski, Elkonin passou a trabalhar com o grupo de Leontiev, **uma vez** que compactuava com muitas das suas ideias, dentre elas a relação existente entre assimilação das relações sociais e as situações fictícias e a importância de se estudar pré-jogos (exercícios elementares, jogos motores, de manipulação, assim denominados por Leontiev), para a compreensão de sua natureza (ELKONIN, 2009, p.6). O legado de Elkonin sobre a brincadeira ou jogo protagonizado é, sem sombra de dúvidas, uma importante contribuição para o trabalho na Educação Infantil.

2.1.1. A Realidade das Crianças – Base para a Imaginação

A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos. Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica (ELKONIN, 2009, p. 207).

Para a criança representar papéis sociais na brincadeira de faz de conta, Elkonin afirma que há um processo que se inicia no seu nascimento. Ele separa a primeira infância, que vai

do nascimento até seis anos, em duas partes. A primeira compreende o nascimento até a aquisição da linguagem e a segunda parte se inicia com a linguagem e vai até os 6 anos de idade, aproximadamente, por ele denominada de idade pré-escolar. Embora para nossa pesquisa seja interessante compreender o desenvolvimento da atividade lúdica da criança em idade pré-escolar, faz-se necessário conhecer como se dá o desenvolvimento da brincadeira até esta fase.

O processo de aprendizagem das ações com os objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. (ELKONIN, 2009, p. 220).

O desenvolvimento do bebê tem início sensorial, com ênfase na visão. É ela quem vai dirigir todo o seu desenvolvimento motor. Embora complexo, o ato de agarrar é um movimento que responde à excitação visual, que de início é alastrada, ampla. Aos poucos, o bebê consegue focar os objetos a curtas distâncias. Aos quatro meses, aproximadamente, o bebê estende as mãos para tocar os objetos, lança-se a eles, com movimentos desordenados. Quando é capaz de segurar um objeto, as mãozinhas funcionam como um canal que capta suas qualidades, por meio da preensão e exploração dele. Quando isto acontece, são estabelecidas as bases da percepção tridimensional dos objetos.

É de fundamental importância ressaltar que são as interações com os adultos que convivem com os bebês as responsáveis pelo aperfeiçoamento da preensão primária, pois ao criar situações em que é estimulado a se aproximar e agarrar os brinquedos, o bebê desenvolve os atos de pegar, segurar, contemplar, manipular, ou seja, a direção psíquica dos movimentos de suas mãos. O ato de preensão caracteriza aprendizado importante para o bebê, pois os movimentos reiterados e concatenados (FIGURIN e DESÍNOVA, 1929) e a contemplação do objeto (ROSENGART-PUPKÓ, 1948) são aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento psíquico. Antes de conseguir manipular um objeto, os bebês examinam-no demoradamente. De acordo com Abramovich (1946), citado por Elkonin (2009), no 5º mês de vida, os bebês dão preferência aos novos objetos, interessando-se por um bom tempo no exame de suas qualidades. Para isto, os objetos oferecidos aos bebês devem possuir diversas qualidades que possibilitam a exploração. É importante que as escolas tenham um cuidado para com os brinquedos que oferecem aos bebês, devendo ser constantemente alternados, a fim de propiciarem, o tempo todo, novas possibilidades de

exploração por eles. Essa relação com as qualidades dos objetos recebe o nome de **exercícios elementares**.

A criança aprende, na interação com o adulto, a significação social do objeto e depois o uso dele em interações significativas. Trata-se do **jogo objetivado**, da primeira infância. A pesquisadora e colaboradora de Elkonin, Frádkina (1946) chama a atenção para a diferença entre o jogo simbólico de Piaget e o jogo protagonizado de Elkonin: o jogo protagonizado refere-se ao “desenvolvimento das ações lúdicas da criança com os objetos, vinculados de forma indissociável às suas inter-relações com os adultos” (ELKONIN, 2009, p. 221), enquanto que o jogo simbólico de Piaget não inclui a mediação do adulto no estudo de sua gênese.

Em resumo, os estudos de Elkonin indicaram as possíveis etapas de um processo até que as crianças sejam capazes de atuar no jogo protagonizado: (i) a partir das interações sociais com os adultos, o bebê vai conhecendo as funções de cada objeto, seus usos e características e reproduz ações com ele; (ii) a criança transfere ações cotidianas para outros objetos [utilizando objetos substitutivos complementares]; (iii) a criança coloca outros nomes nos objetos, sendo capaz de dar nome às bonecas e até de falar em nome dela, mas ainda não assume o lugar do outro, não representa um papel; (iv) a criança, na brincadeira, utiliza-se dos nomes dos adultos com os quais convive, sendo capaz de realizar uma ação verdadeira (real), mas não assume o papel do outro, sabendo que é ela quem a realiza (quando imita a professora, por exemplo); (v) a criança realiza, na brincadeira, várias ações da vida real, sem uma sequência lógica, ações não concatenadas (alimentar a boneca, dar banho nela, colocar para dormir, “ler” para a boneca, trocar a boneca, fazer a boneca ninar etc., sem, no entanto, obedecer à lógica das ações); (vi) por volta dos 3 anos de idade, a criança começa a colocar na brincadeira uma sequência lógica de ações, como a existente nas ações da vida real; (vii) a criança assume papéis sociais durante a brincadeira e age de acordo com as regras que apreendeu sobre o personagem que ora representa (ela é a mãe, ou o motorista, ou o vendedor etc.) – este último é **jogo protagonizado**, associado à representação de papéis e é o grau mais sofisticado da brincadeira de faz de conta, que de acordo com Elkonin (2009), aparece no final da fase pré-escolar.

A Prof.^a Ana citou uma situação que aconteceu com seu grupo de crianças:

(...) eu vou perguntar para ela: “do que vocês estão brincando?” “Ah! eu estou dando injeção”. E aí na hora que eu [me] viro é uma injeção, e prá chegar nessa estrutura da brincadeira, tem que haver os combinados: “Olha vamos brincar disso?” “Você deita aqui no meu colo”... “Eu não vou te machucar. A gente está brincando.” Antes disso, por vezes, eles [os colegas] não conseguem, entre si, entender que está

chamando para brincar, porque ainda não tem a relação, a interação ou mesmo a fala. Dizer: “Vamos brincar? Isso aqui é uma injeção, tudo bem?” Não diz: “Tudo bem”, mas, “Vamos?”. Até chegar aí, por vezes tem um caminho que é “Olha, ela quer me bater com esse brinquedo. Olha, ela tá me puxando pra me colocar no colo”. Então pra chegar [com] esse grupo que eu estou esse ano, pra chegar nesse momento da brincadeira, houve todo um processo que é esse da construção da socialização entre eles, da interação, as expressões, a linguagem, também presente (Prof.^a Ana).

Ao falar sobre o modo como suas crianças brincam de faz de conta, a Prof.^a Ana, acertadamente, concluiu que se trata de um processo. A brincadeira nasce da necessidade da criança em entender o mundo que a cerca e o seu lugar nele. Baseados nos temas que emergiram das falas das professoras que participaram da pesquisa e nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, estruturamos as discussões deste eixo em quatro subeixos entendendo-os como o material que alimenta e promove o faz de conta das crianças, que passaremos à discussão.

2.1.1.1 As experiências que as crianças vivenciam

(...) Porque está no mundo, é uma representação. Como ele compreende até os papéis (...) e a maneira como cuida às vezes do brinquedo. Às vezes [a criança] está brincando com a boneca: se enrola, se joga a boneca, se levanta... (Prof.^a Ana).

As crianças vêm trazendo isso para dentro da sala. A forma como elas brincam com as bonecas: de cuidar, de ninar. Às vezes, escuto uma canção de fundo e falo: “Nossa! Essa canção eu não conhecia!” É uma canção que trouxe de casa, está ninando a boneca dela, naquela hora (Prof.^a Eva).

Nos trechos acima, as professoras fazem referência à brincadeira de faz de conta enquanto representação do cotidiano das crianças, o que denota seu conhecimento sobre essa modalidade de brincadeira na Educação Infantil. Desde bem pequenas, quando brincam com os objetos, manipulando-os ou observando os outros brincarem, tanto nas imitações das ações cotidianas das quais participa, até ser capaz de representar diferentes papéis sociais na brincadeira, é imprescindível a interação da criança com o adulto ou outra criança mais velha. Ao agir sobre os objetos, as crianças assimilam o mundo por meio dessa ação, mediada pelo adulto ou outras crianças. Quando são capazes de atuarem em outros papéis, elas descobrem o mundo em suas atividades, funções e relações:

(...) o conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por

meio do jogo, em fonte do desenvolvimento moral da criança (ELKONIN, 2009, p.420).

As professoras que fizeram parte de nossa pesquisa têm clareza de que na brincadeira de faz de conta as crianças imitam a realidade. A Prof.^a Cléo comenta:

[A criança] está com o nenezinho dizendo que é o irmãozinho que nasceu. Ela está sendo a mamãe na brincadeira. Então, no meu ver, [o faz de conta] é a simbolização de tudo, de todas as situações. (...) A brincadeira de faz de conta pra mim traduz onde eles estão e a realidade que eles estão vivendo naquele momento. (...) É interessante ver o que a criança conhece e qual a amplitude do conhecimento da criança de vida, de coisas. Estou falando de coisas: uma televisão, um carrinho, uma furadeira, uma seringa. (...) [A criança] precisou conhecer a furadeira e uma agulha, uma seringa, para entender e fazer as comparações [na brincadeira].

Na Rede Municipal onde a escola está inserida, as turmas são organizadas por Agrupamentos multietários. No Agrupamento III, há crianças de 3 a 5 anos. Na escola campo da pesquisa, a Equipe Educacional procura organizar as classes aproximando as idades. Entretanto, é difícil manter a organização etária durante o ano letivo¹⁷, porque há matrícula de crianças durante todo o ano, e essas crianças são alocadas na turma onde há vaga disponível. As crianças da Prof.^a Cléo são as mais velhas da escola, com cinco anos completos; as crianças da Prof.^a Bia têm entre 4 e 5 anos e as crianças da Prof.^a Déa são as mais novas dos AG III, com 3 anos de idade. A maioria das crianças das Professoras Ana e Eva, embora pertencessem ao Agrupamento II, já estavam com três anos completos quando ocorreu o Grupo Focal. Julgamos importante ressaltar as idades das crianças, porque as professoras participantes relataram modos díspares de as crianças agirem e se relacionarem na brincadeira de faz de conta. Elkonin (2009) concluiu que há um processo percorrido pelas crianças até chegarem ao jogo protagonizado, no qual assumem o papel de acordo com o tema da brincadeira: a criança é o motorista e age como tal, ou é a médica e age como tal. Como num jogo teatral. Esta é a forma mais elaborada da brincadeira de faz de conta porque permite à criança não apenas imitar as ações, mas ir mais além, criando novas formas de agir, utilizando imaginação criadora. Vigotski (2009) afirma quão vital é o faz de conta para o desenvolvimento da imaginação criadora:

¹⁷ Essa informação foi dada pela pesquisadora, como profissional da Rede Municipal em questão e acompanha as inserções de matrícula das crianças dos Agrupamentos III de toda a Rede. A pesquisadora forneceu a informação porque é importante para o entendimento das colocações de algumas professoras participantes, em especial, daquelas que se referem aos modos das crianças de uma mesma turma se agruparem para a brincadeira, de acordo com o interesse e a idade. Para inserir a informação, a pesquisadora apoiou-se em Grass (2017) que diz que é “difícil separar a função do pesquisador e do educador, quando de pesquisa educativa se tratar. O educador, o professor, deve ser um pesquisador, porque estudar o processo de desenvolvimento sem participar do mesmo é negar a essência da mediação (...)” (GRASS, 2017, p. 37).

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VYGOTSKY, 2009, p.17).

A idade das crianças, suas experiências e aprendizagens influenciam os modos das crianças se relacionarem com o faz de conta, evidenciando que o desenvolvimento da imaginação é um processo que é construído pela criança, desde muito pequena. Isto ficou evidente nas discussões do Grupo Focal:

(...) começa a diferenciar os grupos das nossas classes e a idade porque meia dúzia dos meus vão lá fora brincar e montar aquela casa que antes era o escorregador, que servia e, às vezes, ainda serve para escorregar. Agora, na maioria das vezes, já não serve mais. Então eles querem montar uma casa lá fora. Quem se interessa? Um menino ou dois, os outros já não se interessam ou não tem o significado que para aquele outro grupo tem. Outros passam pela casinha, os meninos e meninas passam, mas tem grupos fixos, aqueles que só querem brincar daquilo, realmente são duas ou três crianças. Elas permanecem na brincadeira, elas não querem mudar (Prof.^a Cléo).

Eu levei um tempo muito grande, porque eles brincavam próximos, mas eles não brincavam juntos. Poucas crianças se agrupavam [para brincar junto]. Hoje, eles já conseguem pegar, por exemplo, um dinossauro que corre atrás do Homem Aranha, que já é outra criança representando, e vem um motoqueiro, que é o Davi, de longe, salvar todo mundo, porque é o dinossauro, o bichinho da natureza, e [ele] vai salvar. Hoje, eles sabem criar novos papéis dentro de toda essa confusão. Antes não. Até meados de julho, não! Eles brincavam isolados, de forma isolada. Então, eles pegavam um brinquedo, um carrinho era sempre carrinho. Hoje, carrinho vira avião, carrinho vira trem. Agora não, agora eles já conseguem montar coisas assim (Prof.^a Eva).

Eu fico pensando se eles não brincam porque que eles não se conheciam ou porque em casa eram sozinhos com o adulto. (...) Será que as crianças menores, por exemplo, as nossas crianças menores, se você está ali com eles de 2 [anos], a gente percebe que eles têm uma maneira de brincar entre eles. Chama-se... Como é essa brincadeira? Se é faz de conta, aí há que se observar. Depois, quando chegam para nós, eles vão formar um novo grupo e levam um tempo maior do que as crianças maiores. Porque tem toda a questão da linguagem, compreender, enfim. Ou se é porque eles estão nessa faixa etária assim [de quase 3 anos] só pensando! (Prof.^a Ana).

As falas transcritas aqui demonstram que as discussões do Grupo Focal, sobre os modos como as crianças brincam de faz de conta, despertaram duas questões nas participantes:

- a. Diferentes interesses de acordo com a idade, e
- b. Diferentes modos de brincar.

A Prof.^a Ana não se arrisca em chamar de faz de conta às explorações que as crianças pequenas fazem com os objetos. Entretanto, os pequenos imitam as ações cotidianas das quais participam diariamente. Como não possuem a linguagem e, desta forma, não são capazes de substituir as coisas ou pessoas pelas palavras que as representam, as crianças ainda não são capazes de se envolver em uma brincadeira mais elaborada, estruturada. Entretanto, mesmo que as crianças não consigam desenvolver o faz de conta com outras crianças, a exploração dos brinquedos e a imitação das ações cotidianas são essenciais para que sejam capazes de representar papéis sociais na brincadeira, que, de acordo com Elkonin (2009), tem seu ápice no final da Educação Infantil.

As colocações das professoras de crianças das crianças mais velhas, durante as discussões do Grupo Focal, não nos permitiram visualizar o faz de conta mais refinado e intencionalmente organizado no planejamento diário. A fala da Prof.^a Cléo, transcrita anteriormente, indica que as brincadeiras de faz de conta ocorrem nos espaços abertos da escola, como o parque, por exemplo. Pareceu-nos que as crianças brincam com os brinquedos que o espaço oferece, o que, a nosso ver, reforça a divisão dos grupos e o gosto por determinadas brincadeiras por algumas crianças, sempre. As colocações das professoras de crianças mais velhas deram a entender que o faz de conta não é uma situação de aprendizagem organizada por elas, mas que as crianças se organizam espontaneamente quando têm a liberdade para tal. É possível apreender da fala da Prof.^a Cléo que ela considera normal as crianças se dividirem quando brincam, divisão esta provocada pela diferença de idades das crianças, segundo ela.

No Capítulo III desta pesquisa, evidenciaremos o importante papel mediador das professoras para a aprendizagem e desenvolvimento da imaginação criadora da criança da Educação Infantil. Por ora, utilizamos as reflexões de Japiassu para ressaltar o papel da Educação Infantil, em especial das situações de brincadeira de faz de conta, para o desenvolvimento das crianças, a partir das contribuições de Vigotski:

Ele nos explica também que a imaginação ou fantasia nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. A partir disso, Vygotsky postula a principal lei à qual se subordina a função imaginativa: Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Desta lei, portanto, extrai-se a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência cultural da

criança, caso se pretenda fornecer-lhe uma base suficientemente sólida para que ela venha a desenvolver amplamente sua capacidade criadora (JAPIASSU. p.2¹⁸).

Ressaltamos que as experiências das crianças precisam ser ampliadas e uma das possíveis formas é a organização intencional das brincadeiras de faz de conta, com a escolha de temas e organização do ambiente de brincar. Por exemplo, quando a criança assume o papel da professora na brincadeira, ela atua de acordo com as experiências pelas quais vivencia, observa, ouve e vê. Por isso, é importante ampliar as experiências das crianças proporcionando-lhes contato com tudo o que possa lhe dar material para o faz de conta, cada vez mais elaborado. Aparentemente, quando as crianças vão ficando mais velhas, há outras questões mais importantes para serem trabalhadas na escola, sendo a brincadeira relegada a espaços amplos e livres da intervenção da professora.

Em contraposição à ideia de que as idades diferentes causam a divisão das brincadeiras, a Prof.^a Déa fez uma observação interessante sobre a organização das crianças e o quanto pode colaborar para o desenvolvimento do faz de conta:

É uma questão de riqueza da idade, quando você tem um grupo multietário. Os maiores [falam]: “Ah, eles não entendem a brincadeira, os bebezinhos”, mas eles iam junto, arrastados pela mão. Ele virava “café com leite”. Então, ele estava passando por essa dinâmica do jogo simbólico, das brincadeiras de faz de conta, ainda que ele não fizesse parte [ou não entendesse] (Prof.^a Déa).

As percepções das professoras participantes são bem diferentes sobre o faz de conta. Nesse trecho, a Prof.^a Déa confirma a importância do outro para o desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. As crianças mais velhas ensinam as crianças mais novas a brincar. Isto nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Trata-se de um conceito psicológico desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores e significa que quando desafiada, desde que seja um desafio possível, a criança é capaz de avançar em seu conhecimento.

Demanda, sobretudo, atuar não sobre as capacidades já formadas, mas, principalmente, sobre aquelas capacidades que estão em processo de formação na criança. Dessa forma, o professor atua, primordialmente, sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança (VYGOTSKY, 1932/2013b), e assim seu trabalho impulsiona o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil (BISSOLI, 2014, p.595).

Embora Bissoli (2014) refira-se à atuação do professor, concluímos que o mesmo princípio se aplica às interações entre as crianças de diferentes idades. As crianças mais

¹⁸ Disponível em <http://br.monografias.com/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil2.shtml>, acessado em 07 de maio de 2018. Não encontramos a data da publicação do trabalho.

velhas ensinam as crianças mais novas a brincarem e, mesmo que não sejam capazes de entender e cumprir as regras das brincadeiras, ao participar delas, as crianças menores observam a conduta das crianças mais velhas, o que possibilita sucessivas reflexões sobre a ação e o comportamento que está sendo representado. Em relação às crianças mais velhas, ao representar o papel de um modelo, embora não tenham consciência disso, fazem reflexões sobre as normas das relações sobre as pessoas e isto influencia a formação de sua personalidade. Ou seja, o faz de conta é uma atividade que promove aprendizagem e desenvolvimento psíquico para todas as crianças da Educação Infantil.

Uma questão implícita na brincadeira de faz de conta, mas muito importante e pontuada por Vigotski (2008), é a presença das regras:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VYGOTSKY, 2008, p 28).

Com isto, Vigotski (2008) ratifica a importância das situações de faz de conta na escola para todas as crianças. Silva (2010) também defende a brincadeira de faz de conta na escola porque permite que, ao desempenhar papéis, atuando no nível imaginativo, as crianças desenvolvem funções mentais/ psíquicas que serão fundamentais por toda a sua vida, como:

(...) comparar, analisar, imitar, abstrair, generalizar, emocionar, representar, saber de si, entre outras capacidades cognitivas. A fase da Educação Infantil é um período importante no curso do desenvolvimento da pessoa, em que a criança explora e elabora conhecimentos mediados pelo seu brincar – sua atividade principal. É por meio do brincar que a criança age sobre o mundo e alarga o entendimento da realidade (SILVA, 2010, p. 92).

2.1.1.2 A influência das experiências alheias no faz de conta

Nesta seção, trataremos das situações do dia-a-dia nas quais as crianças não participam diretamente, mas levam para a brincadeira de faz de conta aquilo que ouvem ou veem. São as histórias ouvidas, os desenhos e filmes a que assistem na televisão, as conversas que ouvem. Isto desmistifica a concepção, ainda presente, de que as crianças imitam ou representam

exclusivamente, aquilo que vivenciam. A Prof.^a Déa compartilha desse entendimento: “Então ali, de repente, você vê que o papai bateu na mamãe, como? Porque a criança trouxe aquilo para o diálogo”. Chamamos a atenção para o risco que se corre ao tentar interpretar as brincadeiras das crianças. A criança pode ter presenciado a agressão, como também pode ter ouvido em algum lugar ou assistido na televisão. Sem sombra de dúvida, o faz de conta é a representação do cotidiano da criança - aquilo que vivenciou, aquilo que viu e aquilo que ouviu dizer -, porque está tentando entender a organização da sociedade e seu lugar nela.

Um tema recorrente em toda da discussão do Grupo Focal foi a brincadeira de faz de conta e os Super-heróis da televisão. As professoras citaram muitos exemplos de como a mídia vem influenciando as brincadeiras dos pequenos. Elkonin (2009), em seu livro *O desenvolvimento do Jogo*, traz um histórico de como a brincadeira de faz de conta surgiu ao longo da história da humanidade, esclarecendo que nas sociedades primitivas as crianças não brincavam de faz de conta porque estavam inseridas nas atividades adultas, como agricultura, alimentação, caça e outras, o que lhes permitia ir construindo o entendimento das regras sociais e seu papel na sociedade. Com o aumento e a sofisticação das ferramentas de trabalho, as crianças foram sendo afastadas dessas atividades:

Assim, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidos pela criança no interior da atividade produtiva, serão agora aprendidos no jogo protagonizado que acontece no coletivo de crianças (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 98).

Na sociedade atual, a tecnologia (televisão, *tablets* e outros) vem ganhando espaço cada vez maior e cada vez mais cedo na vida dos pequenos. A Prof.^a Ana chama a atenção para isso:

[A criança] traz até a brincadeira do super-herói, né? Está muito presente na creche, eu acho que em todas. [Eles] fazem os gestos e estão todos brincando de super-herói, ou porque é o Homem-Aranha, ou porque é o Batman. Eles passam perto da gente e mostram: “olha como ele faz!”. Os nossos [alunos] fazem isso.

Acreditamos que a brincadeira com super-heróis estejam presentes em todas as escolas, porque está muito presente nos desenhos, filmes e brinquedos com os quais a criança convive diariamente fora da escola. Destacaremos, a seguir, outros relatos das professoras participantes, que nos ajudarão a pensar sobre esta questão:

Aquela criança, por exemplo, que só brinca de arma. Tudo o que cai na mão dela vira revólver. E a gente fala: "Essa criança é superviolenta". Não! Essa criança, às vezes, tem fixação por polícia e bandido, por herói (Prof.^a Déa).

Mas a maneira deles brincarem com aqueles carrinhos que tinham algo já pré-colocado... Qual é o nome? Como se fosse do Batman ou desses personagens, interferia na maneira como eles brincavam. Daí, se você dá carrinhos que não vem colocada a questão do personagem, a brincadeira acontece de outra maneira. Às vezes vão classificar. Ficam classificando os carrinhos, aqueles [alunos] menores. Não brincam, mas de uma maneira diferente daqueles que têm o personagem. Daí, eu fiquei pensando nessa questão do papel que tem a mídia, enfim, os desenhos, os filmes (Prof.^a Ana).

Estes são exemplos claros de que as crianças trazem para a brincadeira aquilo que ouvem, veem ou assistem na televisão. A questão posta é: será a escola o lugar certo para que os super-heróis sejam temas das brincadeiras de faz de conta? Como a escola poderia minimizar os efeitos da mídia e da sociedade de consumo sobre as crianças? Tomemos algumas falas das professoras para responder a essas questões:

Uma coisa que a gente faz muito é, através das músicas, das histórias e das intervenções das histórias, a gente leva a criança a imaginar, a fazer imaginações. Ontem mesmo, eles ficaram bravos comigo de início porque eu contei uma história sem figuras e pedi para fechar os olhos e imaginar. Tem coisa mais legal que imaginar? Um monstro mais assustador vai sair da sua cabeça! (Prof.^a Ana)

Um aluno começou: "eu quero contar uma história". Daí ele começou a contar a histórias, falou que tinha princesa, tinha castelo e tinha monstro e a professora era monstro, e os amigos eram uma princesa, um tio, a avó. Isso, numa contação de história (Prof.^a Bia).

As falas das Professoras Déa e Bia indicam que elas compreendem que as histórias contadas e trabalhadas em sala de aula contribuem para desenvolver a imaginação criadora da criança. Tudo o que as crianças ouvem e tem algum significado para elas será utilizado na brincadeira de faz de conta. Sendo assim, para desenvolver a brincadeira, a criança utiliza os elementos que conhece, quer sejam aqueles do seu cotidiano, quanto os das histórias lidas, ouvidas ou a que assistem na televisão.

Acreditamos que a escola infantil não tem como abolir a presença dos super-heróis das brincadeiras, mas pode impedir que as brincadeiras girem em torno deles, todos os dias. Para tanto, é necessário escolher com cuidado os brinquedos que oferecem às crianças, visando àqueles que permitirão a ampliação das experiências delas. As situações de faz de conta precisam ser organizadas, caso contrário, corre-se o risco de que aconteçam de acordo com a disposição das crianças para a brincadeira, invalidando a riqueza das brincadeiras que acontecem quando as crianças brincam juntas, sob um mesmo tema.

Retomemos o exemplo dado pela Prof.^a Déa sobre a história sem figuras contada para suas crianças, causando desagrado a elas pelo fato de não possuírem figuras. Conhecer o desenvolvimento das crianças é de fundamental importância para atuar na zona de desenvolvimento proximal delas. Neste caso, como se tratam de crianças bem pequenas, as ilustrações das histórias dão suporte para a imaginação, que se nutre, como temos visto até aqui, das experiências e vivências das crianças. A suposição de que crianças tão pequenas, em pleno desenvolvimento da linguagem, seriam capazes de imaginar o “seu próprio monstro”, parece ir de encontro ao que Vigotski (2009) disse sobre a complexa elaboração de elementos que dão origem às coisas fantasiosas. Os monstros são criaturas fictícias e as crianças pequenas ainda têm experiências limitadas ao cotidiano. Acreditamos que as crianças precisam ouvir sobre e ver muitos tipos de monstros para conseguir abstrair o seu.

Contar histórias é, também, uma atividade muito vivenciada na infância. Tal atividade deve ser encarada, como uma atividade lúdica e um recurso importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois nessa ação estão envolvidos o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade. Esta atividade é considerada, também, como uma fonte de prazer e de estímulo à expressão da criatividade. Ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo vivenciando suas fantasias, oportunizando o conhecimento de si e do ambiente que a cerca (MOZZER; BORGES, 2008, p. 11-12).

Mozzer e Borges (2008) enfatizam a importância das situações nas quais os adultos leem ou lhes contam histórias, pois os enredos são rico material para o desenvolvimento da imaginação da criança, o que lhes possibilita fazer aproximações sucessivas daquilo que é real ou fictício.

Analisemos outra situação descrita pela Prof.^a Cléo:

Eu vi que um daqueles meninos que nunca quer, que rejeita brincar de casinha, através da mãe, em uma reunião de família, que ele é machista, ele não gosta de brincar com meninas. Eu já tinha apontado isso para ela e perguntei por quê. Ela disse que em casa o pai também é machista. Ele tem uma cultura de não conhecimento do que as meninas fazem, ele é machista. Ele só brinca com o irmão dele com coisas de meninos.

A professora observa uma criança que não brinca de casinha e investiga junto à mãe, que diz que em casa ele só brinca com o irmão de brincadeiras de “menino” e que o pai é seu modelo. A Professora concluiu que ele não brinca com bonecas por ser machista. Se considerarmos que as crianças trazem para a brincadeira suas vivências e experiências, é possível que suas experiências fora da escola tenham relação com aquilo que aprende com o

irmão ou observa no pai. Entendemos que, neste caso, os interesses da criança precisam ser respeitados, mas suas experiências devem ser ampliadas por meio de situações nas quais seja incentivada a participar. Um ambiente intencionalmente organizado, materiais, objetos e brinquedos disponibilizados por temas para a brincadeira convidará à participação e potencializa o desenvolvimento das crianças,

(...) que é cognitivo e afetivo, integradamente (GOMES, 2008), agora, ao brincar, a criança imita os papéis sociais dos adultos que pôde observar em suas experiências reais de vida. Ela representa simbolicamente as atividades realizadas por eles, desenvolvendo, progressivamente, suas formas de compreender o mundo, as pessoas e a si mesma (BISSOLLI, 2014, p. 594).

Para finalizar essa seção, trataremos de uma questão levantada pela Prof.^a Déa:

Eu tenho sentido, nos últimos anos, uma geração que imagina pouco, porque talvez seja reflexo da geração *tablet*, da geração celular. Assim que a gente começou aqui, eu até estava me perguntando...

E a professora continuou sua análise lembrando que antigamente as famílias brincavam com as crianças ou os irmãos mais velhos e hoje os instrumentos tecnológicos têm sido usados para conter as crianças:

Isso ficou pior agora, porque a gente ainda tinha dentro do condomínio ou nas ruas, agora cada vez mais a geração... Nem no restaurante mais as crianças correm ou brincam com as outras. Hoje, estão aqui [faz gesto de segurar *tablet* ou celular e de digitação] (Prof.^a Déa).

A Prof.^a Déa trouxe uma reflexão bastante interessante e que deveria ser discutidas por todas as escolas infantis. Acreditamos que as escolas precisam se preparar para lidar com as questões da contemporaneidade. Se as crianças passam muito tempo em frente à televisão ou em joguinhos de celular, as atividades na escola devem ser repensadas, a fim de assegurar e permitir o perfeito desenvolvimento psíquico das crianças e todas as implicações decorrentes disso. É necessário escolher os brinquedos, planejar tempo e espaço específicos para o faz de conta e, principalmente, planejar como ampliar as experiências de vida dos pequenos. As crianças precisam ser desafiadas a brincar juntas e, para tanto, os professores precisam ensiná-las como fazer.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu,

ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência (...), mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKY, 2009, p. 23).

A escola infantil tem uma grande responsabilidade nas mãos. Não basta deixar as crianças livres para brincar e criarem suas brincadeiras, pois elas podem não acontecer. É necessário enxergar a o valor da brincadeira de faz de conta, pois a criança brinca para aprender e aprende para se desenvolver.

2.1.1.3 A relação das crianças com os objetos da cultura

As pesquisas de Elkonin (2009) sobre as brincadeiras das crianças apontam para a importância dos objetos e brinquedos que elas utilizam no faz de conta. Ele e seus colaboradores concluíram que o primeiro indício da criação de uma situação lúdica ocorre quando a criança realiza transferência de ações com os objetos. Isto já acontece na turma da Prof.^a Ana:

Embora a gente disponha blocos e potes variados, a criança pega aqueles potes e usam os blocos para outra coisa que não é para montar. Eles vão transformar em comida, tenho até foto, e aí eles vão [continuar a brincadeira]. Se tiverem disponíveis folhas, eles vão usar folhas, mas sempre transformam. O faz de conta tem sempre essa coisa: um "q" de transformar.

A fala da Prof.^a Ana demonstra possuir olhar atento para a brincadeira de faz de conta e os modos como suas crianças se relacionarem com os objetos disponíveis para a brincadeira. A transferência de ações com objetos, como utilizar um pequeno bloco como comida (um pedaço de bolo, por exemplo) faz parte do processo de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta e, muitas vezes, não é valorizada pelas professoras. Antes, porém, de aprofundarmos o conceito da transferência das ações com os objetos, julgamos importante retomar o significado de situação lúdica a partir de um conceito fundamental para os teóricos da Teoria Histórico-Cultural: a atividade principal.

Alexei Leontiev (1906 a 1979), contemporâneo e colaborador de Vigotski, a partir de sua pesquisa, desenvolveu a *Teoria Psicológica da Atividade*. Nela, em cada etapa do desenvolvimento humano, há uma atividade principal que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade das crianças, no nosso caso. Leontiev (2012) define atividade principal, caracterizando em três atributos:

1. É a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar. (...) A criança começa a aprender de brincadeira.

2. A atividade principal é a aquela, na qual, processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos.

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. E precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (LEONTIEV, 2012, p. 64-65).

Nesta direção, Prestes (2010) ao traduzir a obra de Vigotski utiliza o termo *atividade-guia* – tradução para o português do termo *atividade principal*. Nesta tradução, a *atividade-guia* é aquela que será fonte de promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O bebê interage com as pessoas e as coisas à sua volta, de modo rudimentar e quase instintivo, na ânsia de conhecer o novo mundo. Com aproximadamente um ano de idade, a criança busca seguir nesse conhecimento, já sendo capaz de imitar as ações cotidianas das quais participa nas interações com as pessoas à sua volta. Com a aquisição da linguagem, quando a criança é capaz de substituir os objetos pelas palavras (signos), o faz de conta será a atividade que dará apoio para o desenvolvimento de funções psíquicas fundamentais para o desenvolvimento durante toda a vida.

Desta forma colocada, a brincadeira de faz de conta é atividade principal da criança porque é um processo pelo qual, ao imitar o mundo, ela começa a compreender as relações sociais e culturais na qual está inserida. Junckes (2015), citando Vigotski, corrobora com essa premissa afirmando que:

Por meio da brincadeira, ela aprende a relacionar a situação pensada com a situação real, aprende a apresentar e, ao mesmo tempo, controlar seus desejos, a conviver com regras e normas sociais, a ter consciência de suas próprias ações, e principalmente, a compreender o sentido e o significado de cada (JUNCKES, 2015, p. 32).

O termo *atividade lúdica* está intimamente relacionado com o termo *atividade principal*. Elkonin (2009) enfatiza que os adultos fornecem os modelos de ação com objetos para as crianças:

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação (ELKONIN, 2009, p. 216).

Na Educação Infantil, o temo lúdico é bastante utilizado, entretanto como:

(...) Sinônimo de “ambiente escolar interessante e leve”, “postura descontraída”, “espontaneidade”, “aleatoriedade” etc.; nelas incluem-se diferentes atividades, desde as mais tipicamente associadas à infância (brincadeiras, cantigas, atividades plásticas) até as relacionadas a campos de conhecimento escolar. (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 3 – grifos da autora).

Por fim, Rocha e Ribeiro (2017), alertam para o cuidado de não confundir termo atividade principal com principal atividade:

A título de síntese, atividade principal é aquela em que, por suas características estruturais e funcionais, constituem as mais importantes transformações das funções psicológicas e de suas inter-relações, na composição do sistema psíquico humano. No período pré-escolar, a brincadeira de faz de conta é apontada como o mais importante meio de relação entre as crianças e o mundo social, tendo em vista as peculiares possibilidades que oferece de interpretação e de elaborações sobre as diversas esferas da vida humana e de si próprias, envolvendo complexas relações entre a imaginação, a memória, a percepção, a linguagem, a cognição e os afetos.

Baseados na Teoria Histórico-Cultural, denominamos de atividade lúdica a atividade principal da criança, que na infância é a brincadeira de faz de conta. A escola pode e deve proporcionar situações lúdicas, oportunizadas intencionalmente. No seio familiar, os bebês e as crianças fazem uso dos objetos, imitando ou representando a realidade, em interação com os adultos que com elas convivem. Mas é inegável a importância do faz de conta com a presença de outras crianças, devido à necessidade de vários papéis para organizar uma brincadeira, como por exemplo, brincar de casinha, de escola, de mercado, de cabeleireiro etc. Deste modo, ao reviver as situações ludicamente, as crianças refletem sobre as regras de conduta, de comportamento que cada personagem assume na brincadeira, enfim, sobre a vida em sociedade. E a escola é o local para o desenvolvimento desses fatores, pois dentre outros, à presença de crianças na turma permite o desenvolvimento do jogo cada vez mais elaborado.

2.1.1.3.1 Transferência de ações com objetos

Como falamos anteriormente, o primeiro indício de ação lúdica ocorre quando a criança imita as ações cotidianas das quais participa com os objetos ou brinquedos à sua volta. Os objetos têm função fundamental no processo de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. Um mesmo objeto, durante uma mesma brincadeira, pode assumir a função de um ou vários outros objetos, como por exemplo, quando a criança utiliza um toquinho de madeira ora como colher, telefone celular ou comidinha, de acordo com a necessidade de continuação da brincadeira. Em suas pesquisas, Elkonin concluiu também que uma mesma coisa pode ser representada por objetos diferentes, como quando a criança utiliza, num mesmo momento, uma caneta, um canudo e uma régua como termômetros. Todas essas são ações realizadas com **objetos substitutivos**. São chamados assim porque na ausência de um objeto importante para a brincadeira, a criança lança de mão de outro, desde que mantenha semelhanças mínimas com o objeto que está sendo representado. Por exemplo, “tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo o que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro” (ELKONIN, 2009, p. 226). No caso deste exemplo, os objetos substitutivos são **complementares**, porque são inseridos na brincadeira como elementos complementares dos brinquedos temáticos (boneca, carrinho, cavalo etc.).

Ilustraremos com exemplos dados pelas professoras participantes: “Tudo que a gente pode dispor [para a brincadeira] e também aquilo que a gente nem dispõe, [a criança] vai criar. Ela vai pegar o copo e vai transformar numa coisa”. São palavras da Prof.^a Ana, que também citou a observação que fez de uma criança: “[Ela] está brincando com bonecas, potes e alguns tecidos, e não tem um tecido naquele momento. Ela vai ao banheiro, pega uma toalha (...) e, ao observar isso (...), a criança está me mostrando que precisa de um pano para cobrir a boneca”. A toalha teve a função de objeto substitutivo complementar, porque era essencial para a continuidade da brincadeira com a boneca, que neste caso é o brinquedo temático.

Esse conhecimento teórico sobre a função dos objetos na brincadeira de faz de conta não apareceu verbalizado no Grupo Focal, entretanto, a professora observou a necessidade de um objeto complementar para que a brincadeira da criança pudesse prosseguir naquele momento e deu indício para que ela pudesse agregar novos materiais às futuras brincadeiras.

Os objetos substitutivos também podem receber a denominação de **fundamentais**, quando são utilizados no faz de conta mais elaborado. A criança utiliza intencionalmente um objeto para substituir outro, dando-lhe o nome do objeto que está sendo representado. Um exemplo disto é a criança que brinca de cantora ou cantor e utiliza a vassoura como pedestal e microfone e desenrola toda a brincadeira a partir dele – a vassoura representa o microfone e sem isso a brincadeira não ocorreria. Elkonin (2009) ressalta que as crianças são seletivas na

brincadeira, ou seja, não é qualquer objeto que pode substituir ou ser utilizado na ausência do objeto real. Os objetos substitutivos devem manter traços típicos com os objetos que representam, ou possuir certas características que permitam ações substitutivas, como já falamos anteriormente. Uma bola, por exemplo, não pode representar uma criança. Já um cavalinho de brinquedo, sim, pois se pode colocá-lo sentado, deitado, alimentá-lo, niná-lo, enfim, contém certos atributos que permitem representar as ações que se realizam com uma criança. Isto é chamado de emprego lúdico dos objetos ou brinquedos e corresponde ao que Vigotski (1991) chamou de regras do real na atividade lúdica. A Prof.^a Déa fez um relato que retrata bem isso: Ele vinha assim “preciso de limão”. Pegou limão da feirinha. “Ah, você vai fazer uma limonada?” “Claro que não, né, tia? Uma caipirinha”. Neste caso, a criança precisou recorrer a um brinquedo para dar continuidade à sua brincadeira e não serviu qualquer objeto, ele recorreu a um limão de brinquedo para dar veracidade à brincadeira. Provavelmente, é uma criança mais velha, caso contrário, poderia ter lançado mão de qualquer objeto que lhe servisse como representação de um limão.

O que acabamos de relatar são pequenas mudanças no modo da criança brincar, mas que se configuram como importantes indícios do desenvolvimento da imaginação criadora da criança. Reiteradas vezes, durante o Grupo Focal, as professoras trouxeram os potes e blocos de montar nos exemplos de brincadeiras de faz de conta. Abaixo, destacamos algumas falas para nossa análise, em seguida:

Essa questão dos potes. São vários potes que a gente tem disponibilizado [para as crianças]: pote de sorvete vazio, potes de plástico. A gente coloca e eles vão para a brincadeira, [...] criando. Tem aqueles [alunos] que vão juntos mostrar que estão cozinhando ali, ou [outros alunos irmão] classificar as tampas. Eles brincam, mais sozinhos e em desacordo (Prof.^a Ana).

É importante ressaltar que a professora está se referindo a crianças de Agrupamento II, cuja característica é explorar e realizar ações imitativas com os objetos, que neste caso são os potes.

Por exemplo: eu pego um “potão” de blocos lógicos e um “potão” de animais ou de dinossauros. Eu falo assim: “E se isso fosse uma fortaleza de dinossauros?” (Prof.^a Déa).

Uma caixa de blocos que todo mundo gosta, mas que eu só tenho aquela caixa, e um grupo de crianças precisa de todos aqueles brinquedos para montar uma grande torre, um avião, ou pra brincar de medição. (...) Uma criança que veio pra minha sala em agosto ou setembro monta e constrói. Então, ela sabe como usar aqueles brinquedos que estão ali, de montar (Prof.^a Ana).

As crianças das Prof.^{as} Ana e Déa são do Agrupamento II. Isto pode explicar o fato de elas terem relatado as situações com potes e brinquedos de montar com maior frequência, porque há no mercado educacional uma gama variada de brinquedos de montar, de diferentes formas, tamanhos e cores e voltados para o trabalho com bebês e crianças pequenas. Embora o trabalho com as crianças na Educação Infantil deva ser organizado sobre os eixos do brincar e das interações, os profissionais ainda não conseguiram se desvencilhar das concepções voltadas para a estimulação sensorial dos pequenos, realizada com brinquedos de montar ou de encaixar. A Prof.^a Ana até faz referência à classificação das tampas dos potes, ou seja, uma ação que saltou a seus olhos porque ainda consideram objetivos da Educação Infantil a organização de objetos por cores, tamanho e formas como objetivos do trabalho, bem como o desenvolvimento da coordenação motora por meio de desafios como encaixar e empilhar, ou classificar os objetos por atributo. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁹ - traz como objetivo para crianças pequenas: (EI02ET01) - Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho) (BRASIL, 2017, p. 47). Entretanto, o Material Suplementar disponibilizado na página do MEC orienta que as experiências com os objetos devem ser organizadas de modo a proporcionar comparação entre os objetos da cultura e em situações de exploração pelas crianças: “(...) O currículo local pode, ainda, exemplificar situações ou objetos típicos de sua cultura, que as crianças costumam usar em suas explorações, tais como areia e água — misturar areia com água; tinta – brincar com diferentes tipos de tintas; elementos da natureza – terra, lama, plantas etc.”²⁰

Através da brincadeira, há um aumento das alternativas em usar os objetos a partir da flexibilidade em instaurar-lhe novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade (MOZZER; BORGES, 2008, p. 10).

Na Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas o currículo da Educação Infantil está alicerçado na Sociologia e Pedagogia da Infância, que concebe a criança como protagonista de sua aprendizagem conquistada a partir de suas próprias descobertas. Destacamos um pequeno trecho das Diretrizes Curriculares da Rede:

As Diretrizes Curriculares, aqui apresentadas, integram-se às perspectivas de singularidade, compondo movimentos educacionais que a engendram e se expressam na diversidade individual e sociocultural. Essa relação com as

¹⁹ BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

²⁰ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>, acessado em 15/10/2018.

multiplicidades visa privilegiar a potencialidade criadora de cada ser humano, junto a processos educativos que pulsam nos entremeios, no âmago das experiências, e não em resultados predeterminados.

A leitura do trecho do documento, em particular, e do documento como um todo, remetem à necessidade de as Equipes Escolares discutirem as orientações curriculares, a fim de que possam ser incorporadas à prática pedagógica, uma vez que foram elaboradas com o propósito de não serem receitas para aplicação em sala de aula. Aparentemente, diante da necessidade de dar visibilidade àquilo que as crianças estão aprendendo, os professores recorrem a antigas práticas da Educação Infantil, cujas concepções estão alicerçadas na aprendizagem fora da criança que aprende. Este é o caso da classificação dos objetos por cor, forma ou tamanho: maior/ menor, grande/pequeno etc. Não significa que as crianças da Educação Infantil não possam aprender sobre as cores e as formas na escola, a questão posta está em basear o planejamento em conteúdos estanques e descontextualizados ou em oferecer, de forma recorrente, blocos de montar para a brincadeira de faz de conta.

Mozzer e Borges (2008) destacam a importância dos objetos e brinquedos para as possibilidades de invenção e compreensão da realidade pela criança, pois a criança é capaz de dissociar os objetos de seus usos correntes. As escolas de Educação Infantil precisam cuidar da escolha dos brinquedos e objetos que colocam à disposição para a brincadeira, pois, como temos estudado nesta pesquisa, eles funcionam como mediadores para o desenvolvimento infantil, ou seja, é a partir das explorações, imitações e brincadeiras que fazem com eles, que são construídas as bases para o desenvolvimento da imaginação criadora. A relação da criança com os brinquedos é diferente em cada idade ou fase de desenvolvimento. Até dois anos, aproximadamente, a ação da criança é regida pelo significado do brinquedo ou objeto, ou seja, a criança realiza imitações das ações cotidianas, ao ter à disposição brinquedos ou objetos que assim o permitam.

Voltemos nossa atenção para a caixa de fantasias, outra questão marcada nas discussões do Grupo Focal. A Prof.^a Bia tem uma caixa com fantasias que disponibiliza para a brincadeira de faz de conta. Como são as crianças que escolhem as caixas de brinquedos que querem brincar, às vezes as fantasias são escolhidas por elas. A Prof.^a Bia narrou uma dificuldade que ocorre quando as crianças escolhem a caixa de fantasia:

Eu tenho uma caixa com fantasia dentro, e ele [um menino] quer pôr as fantasias das meninas. E tem um vestido de princesa. Então, ele briga com as meninas por causa da fantasia de princesa. Então, às vezes, eu intervenho, às vezes não intervenho. Aí ele falou assim: “Mas minha mãe deixa, meu pai deixa. Minha mãe troca de roupa com meu pai, meu pai troca de roupa com a minha mãe”. Então, ele briga com as

meninas sobre isso. É uma colocação de casa. Ele traz bastante colocação de casa e acabou até brigando com as meninas, porque as meninas estavam querendo pôr a fantasia de princesa, mas ele colocou que às vezes o pai usa umas coisas da mãe e a mãe usa umas coisas do pai. Então, eu acho que tem essa faz de conta que traz de casa (Prof.^a Bia).

A Prof.^a Bia não forneceu maiores esclarecimento sobre o que chama de fantasia, a não ser o vestido de princesa. Relembramos que as crianças da Prof.^a Bia têm entre 4 e 5 anos de idade. Seu relato dá-nos margem para discutir duas questões: a fantasia enquanto objeto para a brincadeira e a quantidade de fantasias ofertadas. As crianças maiores utilizam os objetos como suporte para a representação de papéis. Se a professora disponibiliza roupas, adereços ou acessórios usados pelos adultos em diversas situações, inclusive profissionais, as fantasias serão excelentes aliadas para dar “veracidade” ao faz de conta e, desta forma, enriquecer a temática e o envolvimento de um número maior de crianças na brincadeira. Para isto, acreditamos que as fantasias precisam ser organizadas de acordo com as temáticas, se a intenção é que contribuam para o faz de conta.

No caso narrado pela Prof.^a Bia, pareceu-nos que não há a separação das fantasias por temas, pois na caixa havia apenas uma fantasia de princesa. Não é foco de nossa pesquisa a discussão sobre gênero, mas sim o fato do vestido possibilitar à criança assumir um papel. A Prof.^a Ana fez uma reflexão bem interessante sobre este fato, o que levou à Prof.^a Déa manifestar sua opinião:

Estou pensando que na creche, como está posto, como as fantasias são muito [poucas], não tem o que dar para os dois [menino ou menina] ao mesmo tempo. Ou é um vestido ou é o Batman ou Super-homem, essas fantasias. E aí, na cabeça dele, tudo bem ele usar essa aqui, porque, na real, “meu pai e minha mãe, uma menina, meu pai, um menino, um homem são essas mesmas categorias”, vamos dizer assim, só que aqui é uma saia. Mas, na cabeça dele, tanto faz (Prof.^a Ana).

Eu estou pensando outra coisa aqui. A gente... É um erro nosso [ou] costume. [Não sei se] vem pronto para a gente. A gente não pensa que são muito poucos os papéis de heroína que a gente proporciona e de príncipes e reis, né? Então, assim, talvez essa criança não queira tanto a fantasia da princesa, mas entrar no reino, no ambiente dos príncipes, das princesas (Prof.^a Déa).

A discussão do Grupo Focal provocou a reflexão sobre os objetos, neste caso as fantasias, que são disponibilizadas para a brincadeira. A questão é que não apenas as caixas das fantasias precisam se tornar em objeto de estudo, mas é necessário repensar todas as caixas de brinquedos, cujos brinquedos permanecem os mesmos durante todo o ano.

2.1.1.4 As emoções das crianças nas brincadeiras de faz de conta

Ela simboliza o momento em que estava com me/do de entrar no dentista (Prof.^a Cléo. 2017).

Durante o Grupo Focal, as professoras fizeram, com maior ou menor intensidade, referência a situações conflituosas pelas quais as crianças passam e que trazem para a brincadeira de faz de conta. A Prof.^a Cléo comentou:

No meu [modo de] ver, [a brincadeira de faz de conta] é a forma de eles simbolizarem o que eles estão passando, o eles estão vivendo, estão vivenciando. [...] Incluir medo, frustrações, problemas da casa. A brincadeira de faz de conta pra mim traduz onde eles estão e a realidade que eles estão vivendo naquele momento.

Colaborando com esta ideia, a Prof.^a Déa relatou: “De repente, você vê que o papai bateu na mamãe. Como [identifica isso]? Porque a criança trouxe aquilo para o diálogo”. De acordo com Prestes (2010), Vigotski considera que:

(...) a brincadeira tem dois aspectos importantes – o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento de funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva. Além disso, é importante destacar que a tendência para a realização imediata dos desejos não desaparece, ela se conserva e, ao mesmo tempo, emergem tendências específicas e contraditórias. Surge um conflito. Então, se perguntarmos “por que a criança brinca?” – a brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (PRESTES, 2010, p.158).

Vigotski faz referência ao conflito e ao sofrimento da criança quando ela não tem seus desejos imediatamente satisfeitos, quer seja por fazerem parte da vida adulta, quer seja por não compreenderem as questões devido a pouca maturidade. Ele destaca o fato de que os desejos negados e não realizados pela criança causam-lhe sofrimento. Por isso, a brincadeira de faz de conta está tão presente na vida das crianças, pois é o meio pelo qual ela pode representar as atividades dos adultos e, fazendo-o, reelabora seus sentimentos, além de compreender as regras sociais, paulatinamente. A criança, ao se comportar no faz de conta para além do que é esperado dela, possibilita que a brincadeira atue em sua zona de desenvolvimento proximal, pois age como se fosse maior do que realmente é. Toda a tensão da criança, em relação às coisas que lhe são negadas fazer, é resolvida por meio da representação do real na brincadeira de papéis sociais. Por isso, as crianças imitam as ações cotidianas, a priori, e mais tarde, assumem diferentes papéis sociais na brincadeira. Ao citar Vigotski, Prestes (2010) diz que a “brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de

desejos irrealizáveis”. Esta é uma função da brincadeira de faz de conta que precisa ser conhecida pelas equipes que atuam na Educação Infantil por, pelo menos, dois motivos:

- a) Para desmistificar os “diagnósticos” psicanalíticos, quando interpretam a brincadeira da criança como canal para externar conflitos internos e emocionais pelos quais estão passando, e
- b) Para organizar os desafios da brincadeira de modo que atue na zona de desenvolvimento proximal das crianças.

Como já vimos anteriormente, as crianças brincam de faz de conta para entenderem o mundo adulto e, quando o fazem, desenvolvem a sua personalidade e imaginação criativa, importantes funções psíquicas, dentre outras. Vigotski (2009) relaciona o desenvolvimento da imaginação aos sentimentos e à afetividade. Talvez aí esteja a explicação para o fascínio que os super-heróis provocam nas crianças, pois ao representá-los, as crianças se revestem de força, poder, invencibilidade e do sentimento de que tudo é possível. Tratam-se das emoções provocadas pela imaginação.

Nesse contexto é de fundamental importância as interações que se estabelecem não apenas entre as crianças, mas também destas com as professoras. Esse é outro aspecto relevante ao discutirmos a brincadeira de faz de conta: a intervenção do professor, ou seja, a maneira como ele participa, ou não, das brincadeiras de faz de conta das crianças. É sobre isso que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - INTERVIR OU NÃO: EIS A QUESTÃO, PROFESSORA!

Para os teóricos e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, o outro tem um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. Às interações com o outro mais experiente ou com os instrumentos da cultura, dá-se o nome de mediação. A criança conhece o mundo e a cultura a partir das interações mediadas pelos adultos, crianças e objetos e, desta forma, vai construindo sua identidade, sua compreensão sobre o mundo e o papel que nele ocupa.

A Teoria Histórico-cultural atribui ao professor um papel de fundamental importância, como o mediador entre o conhecimento socialmente construído e a aprendizagem da criança. Na Educação Infantil, não é diferente. O professor ocupa lugar de destaque como aquele que cria as condições ou as situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas. Vigotski faz referência ao desenvolvimento psíquico como aquele que engloba todas as áreas para a formação humana: cognitiva, emocional, afetiva, motora, social, ou seja, tudo o que nos humaniza, considerando que o homem é um ser social, constituído pela cultura na qual está inserido. No livro *Formação Social da Mente*, escrito por Vigotski (1991), Luria, ao redigir o capítulo de introdução, informa ao leitor que Vigotski utiliza o termo “mediado” para indicar que o desenvolvimento das funções psíquicas está relacionado ao comportamento modificado devido às interações com o outro, ou objetos, pela linguagem ou signos:

Nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação” (VYGOTSKY, 1991, p. 15).

Neste sentido, o professor tem a tarefa de descortinar para as crianças os usos culturais de cada objeto. Ou seja, as mesmas caixas, com os mesmos brinquedos, nos mesmos tempos e espaços, mostram-se limitados em relação a lançar novos desafios à imaginação, à criatividade e a outros processos psíquicos igualmente importantes e em desenvolvimento. As crianças não nascem com a inclinação para a brincadeira. A brincadeira é a forma como as crianças descobrem o mundo e humanizam-se pelo mergulho na cultura.

Neste capítulo, focaremos no papel do professor enquanto mediador para a promoção da aprendizagem e consequente desenvolvimento psíquico da criança, por meio das situações de brincadeiras de faz de conta. As percepções das professoras participantes da pesquisa

forneceram as bases para as discussões realizadas, em especial, sobre a concepção de que se aprende a brincar, sobre a necessidade, ou não, de liberdade para a criança organizar as brincadeiras, sobre os conflitos entre as elas durante os momentos em que brincam e o papel das professoras nas brincadeiras das crianças.

3.1 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

À medida que a criança vai crescendo e vivenciando situações diferentes – vendo, ouvindo, imitando e realizando por si própria o que aprende com as pessoas que vivem ao seu redor, participando da vida em sua família, comunidade e sociedade –, novas formações (LEONTIEV, 1978) vão se construindo em seu cérebro e novas relações vão sendo estabelecidas pela criança com o seu entorno social. A escola da infância tem um papel fundamental na qualificação desses processos quando realiza um trabalho pedagógico marcado pela intencionalidade e sistematicidade (BISSOLI, 2010, p. 595).

No trecho acima, a autora atrela o desenvolvimento da criança à sua participação nas ações cotidianas, nos lugares de convívio dela, quer seja vivenciando, vendo, ouvindo ou observando. A imersão na vida e na cultura permite à criança, desde muito pequena, imitar as ações dos adultos como meio de se apropriar dos modos de vida e, nessa relação com os outros e com os objetos da cultura, vai construindo sua consciência e personalidade e outras funções psíquicas de igual importância. Desde os primeiros meses de vida, por meio da comunicação emocional com o adulto (quando este dá sentido aos objetos ou brinquedos, interpretando as necessidades e desejos dos bebês) e depois pelo manuseio conjunto dos brinquedos, as ações lúdicas avançam até que os bebês sejam capazes de entreterem-se com os objetos sem a ajuda do adulto, embora a presença dele ainda seja requerida pela criança, ora apoiando-a, ora incentivando suas explorações:

Essa nova forma de comunicação com os adultos é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já traz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança (ELKONIN, 2009, p. 216).

O adulto é peça-chave na relação da criança com os objetos da cultura. Ou seja, é sob a mediação do adulto ou de crianças mais velhas com as quais convivem que as crianças aprendem a agir sobre os objetos, quer sejam em ações habituais ou ações lúdicas, de acordo com a cultura da sociedade na qual estão inseridas. Por ações habituais, referimo-nos às ações cotidianas que os adultos realizam com as crianças, como alimentá-las, banhá-las, niná-las

etc., ou aquelas que as crianças observam os adultos realizarem, como falar ao telefone, escrever um bilhete, cozinhar etc. Já ações lúdicas são aquelas que as crianças realizam com um objeto ou brinquedo na intenção de imitar ou representar uma ação cotidiana. Elkonin (2009, p. 216) enfatiza que os adultos fornecem os modelos de ação com objetos para as crianças:

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação.

“O nexos entre o papel e as ações com ele relacionadas não surge de maneira espontânea; cabe aos adultos descobri-lo para a criança” (ELKONIN, 2009, p. 262). Situações lúdicas criadas pelo adulto, constantemente, permitem às crianças de pequenas desenvolverem: o aumento da duração do entretenimento com os objetos, a evolução de ações estereotipadas para ações coordenadas, a postura seletiva diante dos brinquedos, a nomeação dos brinquedos, atribuindo uma função ou papel, e a utilização de elementos emocionais no trato com os brinquedos. Já, nas atividades lúdicas o valor das interações entre adultos e crianças que já dominam a fala está em: (i) o início da interpretação de papéis, e (ii) a subordinação das ações a estes, bem como na utilização da fala da criança durante a brincadeira. Reafirmamos que a gênese da brincadeira na criança está relacionada à interação e direção do adulto. Ensina-se a criança a brincar. Essa afirmação lança por terra a ideia de que as crianças nascem sabendo brincar, que a brincadeira é inata a toda criança. Elkonin e seus colaboradores insistem na importância do adulto, e, em nosso caso, destacamos a importância do professor de Educação Infantil.

As professoras sabem da importância de se ensinar as crianças pequenas a brincar e destinam tempo para isto. A Prof.^a Déa tem clareza de que a criança aprende a brincar a partir da interação com o outro, por isso disse:

Eu sento junto nos grupos com determinados materiais [para] mostrar para eles que existem outras brincadeiras, né? (...) Eles estão muito relegados a ver tudo pronto no *tablet*, na TV. Então, assim, de certa forma (...), a gente acaba fazendo esse papel de ensinar a brincar, quando na verdade acontecia naturalmente na família, com os irmãos mais velhos.

A professora trouxe o tema, de modo não intencional, sobre as interações e as relações sociais no desenvolvimento do humano. A Prof.^a Eva concordou com a colega, dizendo que

“Eu tive que trazer [os brinquedos] para dentro do grupo, sentar com eles, com os brinquedos e ensinar a brincar. Então, eu precisei primeiro dessa intervenção”. É importante ressaltar que Déa e Eva são professoras de crianças mais novas e observaram que a brincadeira não acontece naturalmente, mas precisa ser incentivada pelo adulto. Esta é constatação muito positiva para nossa pesquisa, porque muitos professores acreditam que brincar é algo inato da criança. As crianças apreendem a realidade a partir das experiências que vão tendo nas situações cotidianas com os adultos e outras crianças. Esse é, conforme os estudiosos do assunto aqui tomados como referência, um eixo central da brincadeira de faz de conta enquanto atividade principal da criança.

Considerando que as crianças da Educação Infantil aprendem e se desenvolvem por meio de ações lúdicas quando brincam de faz de conta e que há todo um processo evolutivo no modo das crianças se relacionarem com os brinquedos até ser capaz de representar papéis sociais, a atuação das professoras de Educação Infantil adquire um papel de fundamental importância para a ampliação das experiências das crianças com os modos de ser e de estar no mundo. Vigotski (1991) inaugurou conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, ao aprofundar os estudos sobre a relação da aprendizagem com o desenvolvimento psíquico, afirmando que sua característica está no fato de “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). O teórico detalha o conceito de ZDP:

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de Maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (...) nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. (...) Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Ibid. p. 58).

Santos (2013) retoma o conceito de ZDP de Vigotski para ressaltar que as professoras podem e devem criar situações para que as crianças avancem em seus conhecimentos:

Podemos considerar que o educador que atua diretamente com a criança pode ter papel privilegiado de mediador da zona de desenvolvimento proximal, promovendo

situações e um ambiente de brincadeira, no qual atua em colaboração da passagem de um nível atual de desenvolvimento para o nível potencial [...], a zona de desenvolvimento proximal ajuda o educador a ficar atento, não só para o que a criança faz, mas para o que ela poderá vir a fazer num futuro próximo, pensando o desenvolvimento infantil de forma prospectiva (SANTOS, 2013, p. 23).

Brincar de faz de conta permite saltos no desenvolvimento infantil, sendo possível à criança agir, pensar, sentir e reelaborar seu conhecimento de mundo, quando assume ou representa papéis sociais dos adultos com os quais convive. Na discussão do Grupo Focal, foi possível identificar as percepções das professoras participantes da pesquisa sobre seu papel na brincadeira de faz de conta de suas crianças, o que ocorre por meio da participação delas na brincadeira ou por meio de intervenções indiretas na promoção das situações de brincadeiras. Também entendem que as crianças precisam de liberdade para brincar, atuando como observadoras e mediadoras de conflitos durante as brincadeiras.

3.1.1. Intervenção direta da professora na brincadeira da criança

Chamamos de intervenção as ações das professoras como mediadoras entre as experiências da criança e o novo conhecimento. Retomamos aqui a ideia de que uma boa intervenção é aquela que atua na ZDP da criança, que:

Demanda, sobretudo, atuar não sobre as capacidades já formadas, mas, principalmente, sobre aquelas capacidades que estão em processo de formação na criança. Dessa forma, o professor atua, primordialmente, sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança, e assim seu trabalho impulsiona o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil (VYGOTSKY apud BISSOLI, 2014, p.595).

As intervenções diretas na brincadeira são aquelas nas quais a professora brinca com as crianças, como a Prof.^a Déa costuma fazer:

Eu pego um “potão” de blocos lógicos e um “potão” de animais ou de dinossauros. Eu falo assim: “E se isso fosse uma fortaleza de dinossauros”? Eu também surto [sic], eu também entro junto para poder mostrar para eles que uma coisa pode virar outra coisa, não que todas as vezes eu vou dizer "esse brinquedo vai ser brincado desse jeito.

A Prof.^a Eva também participa das brincadeiras com suas crianças:

Mas você é o quê? Então, ora eu era mãe, ora eu era filha, ora eu era professora, ora eu não era ninguém, ora eu era monstro. Eu tive que sentar com eles com diversos brinquedos, ir mostrando os caminhos. No AG II não! Eles levaram um tempo pra

me aceitar nas brincadeiras. Porque eles falavam pra mim: “Gente grande pode?” Eu falava para eles: “Eu estou aqui, eu também posso. Eu quero brincar”. Eu demorei um tempo para ser aceita por eles.

Ambas as professoras brincam com suas crianças com a intenção de ensiná-las a brincar. A Prof.^a Eva relata seu estranhamento em relação às atitudes dos pequenos quando não a reconheceram como membro da brincadeira, comparando essa atitude com a atitude de crianças mais velhas, quando a participação dela era aceita. Este fato é compreensível à luz da Teoria Histórico-Cultural, pois as crianças menores ainda não são capazes de se organizarem em uma brincadeira com um tema que requeira a representação de diversos papéis. Como vimos no Capítulo II, as crianças menores imitam as ações cotidianas com os objetos e brinquedos, mas ainda não são capazes de organizarem o faz de conta mais elaborado, em uma brincadeira que envolva mais crianças. Sentar com as crianças e ensiná-las a brincar são formas de intervenções diretas nas brincadeiras das crianças. Aos poucos, as professoras podem sugerir temas para a brincadeira, distribuir papéis, assumir um papel e, desta forma, incentivá-las a organizarem suas brincadeiras. Estas são aprendizagens fundamentais que a brincadeira de faz de conta promove. Entretanto, as professoras precisam conhecer como suas crianças brincam para ajudá-las a avançar.

As Professoras Ana, Déa e Eva relataram outro modo de intervir diretamente na brincadeira de suas crianças:

Eu vou perguntar para ela: “do que vocês estão brincando?” (Prof.^a Ana).

Ele vinha assim: “preciso de limão”. Pegou limão da feirinha. “Ah, você vai fazer uma limonada?” “Claro que não, né, tia? Uma caipirinha” (Prof.^a Déa).

A criança estava lá fazendo [algo com a areia]. E eu falei: “ai que legal! Que bolo lindo”. Ela disse assim: “Eva, não é bolo! Eu fiz comida, você já comeu muito doce hoje” E eu [fiquei constrangida]. E acabou ali. Acabou e eu não pude participar mais, entendeu? Porque eu não entendi o que ela estava fazendo (Prof.^a Eva)

Nas falas das professoras, é possível observar que elas interagem com as crianças, mesmo estando de fora da brincadeira. Algumas intervenções não foram acolhidas pelas crianças porque, em seu bojo, as perguntas desprezaram o contexto da brincadeira. Ana e Déa fazem perguntas para as crianças, entretanto é possível observar que a Prof.^a Ana fez uma pergunta aberta e a Prof.^a Déa inferiu a resposta na sua pergunta, o que também aconteceu no relato da Prof.^a Eva. Uma breve análise sobre esses episódios parece revelar as professoras entendem que é parte do trabalho pedagógico intervir para garantir as aprendizagens das crianças. Realmente, ratificamos a importância do papel mediador que o professor deve

exercer nas situações de brincadeira e isto não significa participar diretamente delas sempre. É fundamental que as professoras estejam atentas ao faz de conta das suas crianças para intervir de forma a promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas delas. Outra forma de atuar, e mais frequente, são as intervenções indiretas das professoras na brincadeira de faz de conta.

Em resumo, quanto menores forem as crianças, mais importante é a participação do professor na brincadeira. Elkonin (2009) diz que as crianças aprendem a brincar com o outro. O professor pode sentar-se com as crianças e brincar com os objetos ou brinquedos para demonstrar seu uso cultural. Com as crianças de 3 a 5 anos, o professor pode participar como um personagem da brincadeira de faz de conta, com o propósito de inaugurar gestos ou novos usos para os objetos e brinquedos, desafiando a criança a criar formas novas de pensar a brincadeira. A professora também pode participar da brincadeira sugerindo o tema do faz de conta, como por exemplo, indicando uma das histórias que as crianças gostam muito de ouvir. O importante é que ao propor um faz de conta, o professor tenha sempre em mente que a criança apreende a realidade com o outro; a participação do professor precisa desafiar a criança a alcançar um novo nível de desenvolvimento psíquico, as crianças conhecem o mundo e as relações nele contidas, quando brincam de faz de conta.

3.1.2. Intervenções indiretas nas situações de brincadeiras de faz de conta

Em toda a pesquisa, ressaltamos o importante papel que a brincadeira de faz de conta desempenha na aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil, potencializados pela ação de seus professores que atuam como mediadores entre as experiências das crianças e os novos conhecimentos, objetos e brinquedos da cultura. As *intervenções indiretas* das professoras na brincadeira de faz de conta, talvez, sejam as mais comuns e praticadas por elas, mas, nem por isso, de menor valor. As falas das professoras participantes confirmam isto. As professoras Ana e Eva oferecem objetos para brincadeira, como a Prof.^a Ana relatou: “São vários potes que a gente tem disponibilizado: pote de sorvete vazio, potes de plástico”. A Prof.^a Eva concordou: “Nós cortamos potes e deixamos lá pra eles. Eles colocam na cabeça e falam: “Olha o guerreiro”!”.

A maior característica das intervenções indiretas deve ser a intencionalidade educativa, quando se planeja as situações de brincadeiras. Ou seja, o professor conhece os modos de suas crianças brincarem de faz de conta: se utilizam objetos substitutivos, se são capazes de organizar uma brincadeira em grupo, se assumem papéis, se brincam sozinhas em

faz de conta individual etc., e a partir disso, escolhe os brinquedos, objetos e materiais que estarão disponíveis para o faz de conta, organizando os espaços com desafios que possibilitem às crianças avançarem na direção da brincadeira de representação de papéis. Ressaltamos, como importante intervenção indireta, a conversa com as crianças antes e após a brincadeira, para ir ampliando com o grupo o conhecimento da realidade e, desta forma, possibilitar que inovem nas formas de entendê-la.

As intervenções indiretas estão relacionadas ao oferecimento de material, brinquedos e objetos que enriqueçam a brincadeira das crianças, a fim de que as situações de faz de conta se aproximem, cada vez mais, da realidade, partindo do que as crianças já sabem, com desafios que possibilitem o desenvolvimento de novas aprendizagens. Além de oferecerem brinquedos, as professoras participantes oferecem outros materiais, não deixando claro se são para as brincadeiras de faz de conta que ocorrem nas salas de aula ou nas áreas externas. A Prof.^a Eva continua seu relato:

Eu abro os armários [onde ficam guardados os brinquedos] e falo para eles: “O que vocês querem? Ah! Hoje a gente quer esse [brinquedo] com esse [brinquedo]”. Eles vão combinando os brinquedos, aquela coisa toda. Daí, um deles pediu uma parte [dos brinquedos] que dá pra montar uma fazendinha. Eu falei: “Tudo bem”. Eu fui para trás dele para ver o que ele ia fazer e ele escolheu todas as peças iguais, todinhas. Então, a fazenda dele era da mesma cor e com a porteira que abria e fechava. Então o boi parava, ela [a porteira] abria, o boi entrava, ela fechava. E ele fez todo aquele mecanismo, foi criando depois sozinho, né? Sem nenhuma intervenção. Então, foi o momento dele.

Para compreender melhor a colocação da Prof.^a Eva, recorremos ao questionário inicial respondido por ela. Os brinquedos ficam guardados no armário da sala de aula e as crianças, com ela, escolhem aqueles que serão utilizados no faz de conta naquele dia. No questionário, a Prof.^a Eva fez referência à escolha de brinquedos que farão parte da atividade de ateliê, onde não há apenas brinquedos, mas também, há outros materiais disponíveis às crianças. O ateliê é uma modalidade organizativa do espaço de modo a permitir que várias atividades sejam realizadas ao mesmo tempo, com o propósito de permitir que as crianças escolham com quem e com o que irão brincar ou partilhar a atividade e, desta forma, exercitam escolhas como meio para desenvolver a autonomia e identidade. Nessa concepção, a sala de aula pode ser organizada em cantos temáticos (casinha, escritório, escolinha, garagem etc.), com diferentes brinquedos, ou em cantos por áreas de conhecimento, como livros para leitura, jogos de tabuleiro ou de cartas, materiais para artes ou música, de acordo com as intenções das professoras.

Para realizarmos a análise do exemplo citado pela Prof.^a Eva, sobre a criança que constrói sozinha sua fazenda, foi necessário remeter-nos ao processo de desenvolvimento da imaginação e criatividade, explorado no Capítulo II desta pesquisa, em especial sobre a atividade lúdica, quando as crianças assumem papéis sociais, em uma brincadeira temática que envolve outras crianças, cada qual representando um personagem da vida real que está em jogo no faz de conta, naquele momento. Vigotski (2009, p. 17) faz referência à importância da representação da realidade na brincadeira de faz de conta:

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.

Conquanto a criança do exemplo dado pela professora tenha demonstrado sua habilidade com os objetos, ela precisa ser incentivada a participar de brincadeiras com outras crianças, temáticas em que assumam papéis, pois cada uma traz para a brincadeira suas experiências e vivências, o que enriquece a brincadeira e promove aprendizagem para todas, permitindo que façam constantes reelaborações sobre o mundo adulto. Ressaltamos esse ponto porque as professoras tendem a não enxergar essa necessidade e continuam, durante todo o ano letivo, organizando os cantos de modo a dividir e não unir as crianças para o faz de conta.

Cabe ao professor “propor experiências que ampliem as referências culturais das crianças por meio de atividades envolventes que as tenham como sujeitos (...)” (CARVALHO, 2011 apud BISSOLI, 2014, p.590). Bissoli (2014) exemplifica como é possível, na escola, ampliar as referências das crianças:

Quando o adulto lê histórias diariamente, quando incentiva a observação dos papéis sociais presentes no entorno, quando enriquece as vivências infantis com conhecimentos sobre o mundo e as pessoas, a possibilidade de brincar de faz-de-conta torna-se muito mais ampla e envolvente (BISSOLI, 2014, p. 594).

3.2. A OBSERVAÇÃO DA BRINCADEIRA DA CRIANÇA

A teoria histórico-cultural assume uma perspectiva diferente. Uma perspectiva que valoriza o entorno e a atividade da criança junto a uma cultura mais elaborada para que ela avance em seu desenvolvimento (SILVA; LIMA, 2015, p.63).

Quando brincam de faz de conta, as crianças expressam as relações cotidianas com as quais convivem, trazendo elementos muito próprios de suas vivências e experiências. A observação das brincadeiras das crianças proporciona às professoras um conhecimento ampliado do modo como as crianças compreendem as relações humanas e, desta forma, podem planejar sua atuação para que as situações de brincadeiras sejam desafiadoras e provocadoras de aprendizagem infantil.

As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica para a Educação de Infantil: Processo Contínuo de Reflexão e Ação, de Campinas, enfatizam o papel do professor como observador das situações de aprendizagem:

Para isso, é necessária uma pedagogia que possibilite um movimento contínuo de aprender sobre as crianças, ouvindo-as mais, observando suas brincadeiras, suas lógicas, tecendo novos modos de atuar (CAMPINAS, 2013, p. 1).

Da mesma Rede de Ensino, o Caderno Curricular Temático da Educação Básica: Espaços e Tempos na Educação Infantil, Volume I, destaca a observação como um dos principais instrumentos de trabalho do professor:

A observação e a escuta das crianças pelos educadores compõem, assim, o planejamento/avaliação/replanejamento das ações educacionais, na medida em que os profissionais se colocam disponíveis para acompanhar, estar junto, acolher o que as crianças apresentam em interações entre elas e com os adultos educadores, nos diferentes espaços (CAMPINAS, 2015, p.84).

A observação das situações de brincadeiras tem sido um instrumento metodológico das professoras participantes desta pesquisa e foi citada em diversos momentos do Grupo Focal. As participantes lançam mão da observação das brincadeiras para atender a diferentes propósitos de intervenção pedagógica, dos quais três serão foco de nossa análise: (i) Reorganização das situações de brincadeiras; (ii) Intervenção nos momentos de conflitos entre as crianças e, (iii) Conhecimento das atitudes e comportamento das crianças que irão compor o relatório individual de aprendizagem, elaborado trimestralmente pelas professoras.

3.2.1. Observar para reorganizar as situações de brincadeiras

A Prof.^a Ana utiliza a observação que faz durante as brincadeiras de faz de conta para incrementar a brincadeira e possibilitar outras formas de brincar:

A observação que eu faço tem esse olhar, por vezes, individual (...) [Eu utilizo a observação] para repensar as propostas que estão sendo colocadas, ou para repensar o espaço, se o espaço está sendo utilizado. Um exemplo, os brinquedos. Às vezes, a gente tem alguns brinquedos que são de maior interesse da criança, [mas] a criança mostra que é um brinquedo limitado. Não agrega ideias e materiais, não modifica e não contribui para aquele faz de conta. [É necessário] ter um olhar de direcionamento para qual o desafio a criança está colocando (quando brinca com determinado brinquedo). Ou mesmo, quando a gente está brincando [pensando agora no parque]: um espaço que está sempre causando certa disputa, enfim. De que maneira eu posso modificar aquilo? O brincar tem muito esse olhar nosso de repensar, de pensar os desafios que a criança está se colocando, onde ela quer de alguma maneira chegar; pensar os materiais, pensar as propostas. (...) Então, aquilo mostra que eu preciso tentar obter mais brinquedos para distribuir ou trabalhar com grupo menor, do que trabalhar com 20/ 25 crianças ao mesmo tempo. Então [a observação] é uma maneira de direcionar [minha atuação].

A Prof.^a Ana utiliza a observação das brincadeiras para elaborar intervenções indiretas, observando como as crianças se organizam nos espaços e como se relacionam com os brinquedos disponíveis para o faz de conta. Silva e Lima (2018, p. 70) enfatizam a importância da observação das brincadeiras das crianças pelas professoras, pois:

É preciso que enxerguemos nas brincadeiras, indícios de seus níveis sociais de desenvolvimento. São estes indícios que deverão nortear os temas, conteúdos e materiais das brincadeiras a serem propostas em um futuro próximo. Cabe ao educador captar estas informações e transformá-las em propostas para outras brincadeiras e ampliar cada vez mais seu conhecimento e criar novas necessidades. Faz-se necessário que o professor consiga identificar as limitações destas representações durante as brincadeiras infantis para que possa enriquecê-las: com diálogos, novos materiais, novas propostas, ambientes, vestimentas, enfim, trazer para a educação infantil a cultura mais elaborada.

Intervir indiretamente na brincadeira é uma forma inteligente de mediação docente que, para além de indicar a intencionalidade pedagógica, assinala um olhar sensível para as reais e potenciais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças. Também, Silva J. e Lima (2015, p.61) enfatizam que a mediação docente pode e deve promover a ZDP:

Compreender a brincadeira mediada pela professora como promotora da zona de desenvolvimento proximal e como uma atividade principal constitui-se na mais adequada via de desenvolvimento infantil a ser explorada. Significa reconhecer a brincadeira como ferramenta que deve ser utilizada não somente para distrair a criança ou ocupá-la, mas para permitir que ela avance em seu desenvolvimento por meio de experiências enriquecedoras.

Silva e Lima (2015) destacam que a brincadeira não pode ser uma distração ou ocupação enquanto as professoras realizam outras atividades ou quando considerem que as crianças estão cansadas e precisam brincar livremente. A brincadeira de faz de conta é promotora de desenvolvimento infantil quando há mediação docente para que por meio dela, as crianças ampliem sua visão de mundo, cultura e sociedade.

3.2.2. Observar para intervir nos momentos de conflitos durante a brincadeira

Durante o Grupo Focal, as professoras pontuaram que realizam intervenções durante as brincadeiras quando há conflitos entre as crianças e elas recorrem à ajuda delas. Alguns exemplos estão relatados a seguir.

A gente conversou: “Olha, você está incomodando os outros com essas brincadeiras de agarrar. Então você vai pensar em brincadeiras que não atrapalhem [seus colegas]”. (...) [Em relação às] brincadeiras de luta ou de agarrar, num determinado momento, eu virei para ele e disse assim: "Acabou. Não pode brincadeira de luta, não pode brincadeira disso". Ele voltou e disse: "Pronto, professora, nós fizemos uma família de Homens-Aranha".

(...) Às vezes, [nos momentos de conflitos] nós damos a resposta pronta. Eu sou uma que dou mesmo. (...) Ela [referindo-se à colega Eva] me controla muito. Ela diz: “Calma. Deixa eles resolverem”. Eu tenho, muitas vezes, que me afastar. (...) Olho o que está acontecendo e espero que eles venham pedir a intervenção, a colaboração (Prof.^a Déa).

O combinado foi: o guerreiro não pode pôr a mão do amigo. (...) A partir do momento que a gente consegue ter esse olhar mais acurado, a gente consegue auxiliar também a criança quando ela diz: “Poxa, o meu amigo pegou, mas eu quero muito brincar com ele”. Ao invés de a gente, adulto, falar: “Não! Deixa seu amigo brincar”. Porque é muito mais fácil fazer isso [e resolver o caso]. [Ao invés disso], a gente pode virar para criança e dizer: “Por que você não tenta dividir com ela? Por que você não tenta partilhar? Por que você não tenta conversar?”. Usar outro caminho (Prof.^a Eva).

Ele briga com as meninas por causa das fantasias de princesa. Então, às vezes, eu intervenho, às vezes não intervenho (Prof.^a Bia).

Com exceção da Prof.^a Ana, as professoras participantes acreditam que, quando se trata das brincadeiras, o papel de mediação delas é apoiar os momentos de conflitos que surgem entre as crianças. Pelas falas das professoras foi possível entender que muitos conflitos acontecem durante as brincadeiras livres, quando elas compreendem que devem observar as crianças enquanto brincam. Sobre a brincadeira livre, dedicamos um item para tratar, especialmente, dessa concepção emergida nas discussões sobre o papel mediador das professoras nas brincadeiras das crianças. Cabe ressaltar que, durante o estudo e a revisão bibliográfica que fizemos no início desta pesquisa, também foi recorrente, nos trabalhos, a

concepção das professoras sobre o papel de mediar os momentos conflituosos que surgem nas brincadeiras.

Teixeira (2007, p. 13) aborda a questão da mediação docente frente aos conflitos enfatizando que uma intervenção de qualidade é aquela que permite à criança “expandir os significados, fornecer modelos de soluções de conflitos, participar como um parceiro mais experiente, criar conflitos para as crianças resolverem”. As crianças da Educação Infantil estão desenvolvendo suas funções psíquicas e, ainda, não são capazes de realizar o gerenciamento autônomo dos conflitos que surgem nas brincadeiras com outras crianças. Faz parte do trabalho das professoras auxiliarem as crianças a aprenderem a conviver com o outro.

Entretanto, o que identificamos nas colocações das professoras participantes é que elas dão grande ênfase à mediação de conflitos enquanto observam as crianças brincando, como descrito pelas professoras Déa e Eva, que se preocupam com o modo de atuarem diante das situações conflituosas, procurando fornecer às crianças os instrumentos para construírem a autonomia. A Prof.^a Déa afirma a importância dessas intervenções, porque “às vezes, você consegue ver que, num curto espaço de tempo, com intervenção, aquela criança passa do bater para o negociar”. Consideramos que é uma aprendizagem fundamental na infância e precisa ocupar lugar de destaque nos estudos e planejamentos das professoras. Entretanto, ressaltamos que restringir a observação da brincadeira para evitar ou intervir nas situações conflituosas é minimizar o alcance e a importância da mediação docente na brincadeira.

Sob o enfoque histórico-social, defendemos que a brincadeira é uma atividade de natureza cultural e social e, portanto, pode ser mediada por parceiros mais desenvolvidos e, sobretudo, pelo professor para que cumpra o seu papel de atividade principal. (SILVA; LIMA, 2015, p. 63).

Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além ((SILVA; LIMA, 2015, p. 70).

Silva e Lima (2015), apoiadas nas concepções de Vigotski, ressaltam que o faz de conta está atrelado à Cultura e à Sociedade, uma vez que as crianças organizam a brincadeira a partir de suas vivências e experiências, representando o modo de agir dos adultos, para entender a sociedade e seu lugar nela e, desta forma, vão aprendendo a lidar com diversas situações, ampliando o conhecimento do mundo e desenvolvendo suas funções psíquicas. A pesquisadora Teles (2018) destaca as capacidades que as crianças desenvolvem quando brincam:

As proposições vigotskianas defendem que, pela brincadeira, a criança pode obter a estrutura básica das mudanças de suas necessidades e de sua consciência. Imitar, criar situações imaginárias durante as brincadeiras, criar e praticar ações, planejar comportamentos, são capacidades psíquicas de alto nível que a brincadeira proporciona de maneira lúdica. (TELES, 2018, p. 87)

As observações das brincadeiras fornecem rico material para o planejamento das intervenções docente, de modo a colaborar para a ampliação do conhecimento das crianças. A resolução de conflitos é uma importante, mas pequena, forma de mediação. Faz-se necessária a reflexão sobre o que observar e como utilizar o observado como estratégia para a promoção do desenvolvimento psíquico da criança.

3.2.3. Observar para acompanhar o comportamento da criança

Observar as crianças brincando auxiliou as professoras Déa e Cléo a conhecerem a evolução do comportamento delas, como descreveu a Prof.^a Déa:

Muitas vezes, eu fico de longe esperando que a brincadeira se desenrole, para ver como essas crianças vão negociar. [Por exemplo, uma criança diz para a outra]: “Olha eu sou o mal!”. [Eu observo para ver] como a outra criança vai se comportar perto do “supervilão”, ou o lobo, ou o que quer que seja. (...) [Devido à elaboração do relatório individual das crianças], eu faço muita observação desde o início do ano: se a criança brinca mais em grupo ou sozinha, se ela gerencia os conflitos, [ou] ela tenta gerenciar, [se] gerencia conversando, se ela pede ajuda de um adulto ou se ela bate; como ela traz isso para a brincadeira. Se ela brinca mais com uma criança em específico ou com muitas. E aí, eu explico para os pais, porque quando a criança começa a amizade com uma, duas, três, [crianças, ou] grupos, é diferente de quando ela brinca aleatoriamente. (...) [Eu observo] nessa brincadeira, ela gosta mais desse tipo de história e de imaginar esse tipo de cenário. Essa criança se sente mais segura [com aquela criança]. Olha! Nessa brincadeira, finalmente, ela está sendo líder e está ditando [a brincadeira]. Então, de repente, se eu só esperasse que ela trouxesse isso para mim, eu não ia ter esse tipo de retorno, mas observando essas brincadeiras, ao longe, eu consigo muitas vezes [colher] esse tipo de conhecimento.

Os exemplos citados pela Prof.^a Déa referem-se à observação da brincadeira atrelada à elaboração do relatório²¹ individual de aprendizagem. Pareceu-nos prevalecer um olhar mais atento para o comportamento e interações entre as crianças e menos para as questões próprias das brincadeiras das crianças e das questões imaginativas. De fato, em uma brincadeira de faz de conta é possível observar as crianças interagindo entre si e com os brinquedos, as parcerias que são formadas, os gostos pelos mesmos temas. Entretanto, o foco no comportamento das

²¹ O Relatório Individual de Aprendizagem é um instrumento de avaliação das crianças na Educação Infantil da Rede Pública de Campinas. Tem periodicidade trimestral e cada Unidade Educacional organiza os itens que o compõem a partir de eixos pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

crianças embaça o olhar para a riqueza de aprendizagens que as brincadeiras promovem como indicam Silva e Lima (2015, p. 68): “Somente quando o educador se coloca no mundo infantil e reconhece nessa esfera o conhecimento de mundo que a criança possui é que ele poderá, enquanto mediador da cultura mais elaborada, contribuir, efetivamente, com o seu desenvolvimento”. Silva e Lima (2015) atrelam o desenvolvimento da criança ao papel mediador do professor quando possibilita às crianças entrarem em contato com os modos de cultura mais elaborado. Ou seja, Silva e Lima (2015) atrelam o desenvolvimento infantil às brincadeiras mediadas.

Neste ponto, cabe ressaltar que para a elaboração dos relatórios das crianças, as equipes escolares têm liberdade para organizar o que deve constar do mesmo. A ausência de roteiro norteador, elaborado por técnicos da Secretaria Municipal de Campinas, dá às professoras a liberdade para decidirem qual será o foco da observação da aprendizagem, o que as coloca como autoras de suas práticas. Os comportamentos das crianças, como descrito pela Professora Déa, são tangíveis, mais fáceis de serem observados, de certo modo. Para conseguir observar os avanços provocados pelas mediações, interações, brincadeiras e pelas múltiplas linguagens, faz-se necessário que a professora reiteradas vezes revise e realize reflexões sobre a teoria que embasa seu trabalho e, isto, não é tarefa fácil e nem se consegue individualmente.

Ao terminar a fala sobre o que observa nas brincadeiras das crianças, a Prof.^a Déa possivelmente parece considerar que quando brincam, as atitudes e ações das crianças se desenvolvem naturalmente, uma vez que prioriza o conhecimento sobre o desenvolvimento social das crianças, quando as observa em situações de brincadeiras. Esta é uma das concepções recorrentes sobre a brincadeira que esta pesquisa tem a intenção de confrontar. O papel do professor nas situações de brincadeiras é tão importante quanto o espaço, o tempo e os brinquedos são para o faz de conta.

Já, a Prof.^a Cléo relata que as observações das situações de brincadeira lhe possibilita entender os conflitos interiores que a criança vive para redirecionar a ação pedagógica.

Eu utilizo a observação para reestruturação do meu trabalho, reavaliação e até mesmo redirecionamento de alguma ação pedagógica. [Por exemplo], se eu percebo que uma criança está sendo muito massacrada emocionalmente, uma vez que ela está me mostrando isso numa brincadeira, eu preciso, provavelmente, agir de outra maneira com ela, mudar minha conduta. (...) [Tenho uma criança que] me passa tensão. É o que eu vejo nas próprias brincadeiras dela. Ela me passa que ela está tensa o tempo todo. Ela não se acalma. Ela não se concentra. Ela me passa que está acontecendo alguma coisa. (...) Tudo o que eu observo serve sim, diretamente, não é indireta não, [mas] diretamente para me dizer como conduzir o trabalho com aquela criança e as crianças que estão comigo.

O relato da Prof.^a Cléo dá, ainda, maior ênfase na observação voltada para as crianças “massacradas emocionalmente”. Entendemos que a Cléo fez referência a conflitos emocionais. Ambas as professoras parecem entender que as observações das brincadeiras permitem conhecer atitudes e comportamentos das crianças, porque acreditam que, quando brincam, as crianças têm a liberdade para expressarem o que sentem sem o cerceamento que a presença do adulto pode causar. Novamente, Silva e Lima (2015, p. 69) auxiliam-nos a analisar o papel da professora que observa a brincadeira da criança: “Durante todo o ato de brincar, a criança externaliza o seu conhecimento de mundo, as suas vontades e expectativas, ou seja, as falas, os comportamentos, as atitudes representam aquilo que as crianças objetivaram da cultura humana”. Esses são, sem sombra de dúvida, os observáveis da brincadeira, pois de posse dessas informações, as professoras podem planejar as suas intervenções, quer sejam diretas ou indiretas nas brincadeiras. No capítulo anterior discutimos a questão do faz de conta e as emoções das crianças.

Faz-se necessário destacar que as interpretações das brincadeiras de faz de conta com viés psicológico são decorrentes de variadas fontes teóricas que estudam a brincadeira infantil e reforçam-na como um canal para que as crianças externem conflitos interiores. No caso relatado pela Professora Cléo, parece-nos que sua interpretação está baseada em diversas informações que adquiriu ao longo de sua carreira, voltadas para a Psicologia Clínica.

3.3. LIBERDADE PARA BRINCAR

Partiremos dos relatos das Professoras Déa e Eva para analisar a questão levantada no Grupo Focal sobre a necessidade de as crianças terem liberdade para brincar e que, no nosso entendimento, está estritamente relacionada ao papel mediador do professor de Educação Infantil:

Eu tenho, muitas vezes, que me afastar [das brincadeiras das crianças]. Eu fotografo, eu registro, eu olho o que está acontecendo e espero que eles venham pedir a intervenção, a colaboração. Porque eu sinto isso: [que] às vezes a presença de um adulto pode diminuir essa espontaneidade deles. (...) Existem momentos que eles precisam, sim, dessa liberdade. (...) A minha sala é uma sala muito livre (Prof.^a Déa).

Existem momentos em que a gente pode fazer intervenções para que eles direcionem de outra forma. Existem momentos que eles precisam, sim, dessa liberdade, né? De

[poder] colocar também para fora aquilo que eles estão sentindo, da forma como eles pensam, da forma como vivem aquilo, porque cada um na sua casa tem uma forma diferente, e, talvez, eles tragam essas coisas para gente de formas diferentes, né? (...) A gente também pode respeitar o espaço dela no momento em que ela quer ficar sozinha: “Por que não? Por que eu não posso brincar sozinho? O que me tira o direito de brincar sozinho?” Porque nós, enquanto adultos e enquanto educadores, a gente tem muito esse negócio de trabalhar o coletivo, todo mundo junto, e aquela coisa de estar sempre junto. “Mas por que eu não posso ser respeitado no momento que eu falo: não! Eu quero brincar no meu cantinho sozinho, né?” (Prof.^a Eva).

Uma fala ali [na brincadeira] que, se você está dentro [da brincadeira], ela muitas vezes não vai se soltar. Se você está a um passo atrás e ela não percebe tanto, você consegue colher isso, sem tirar dela essa liberdade de tentar administrar esse conflito ali [expresso na brincadeira] (Prof.^a Déa).

Pelos relatos, as Professoras Déa e Eva acreditam que as crianças precisam ficar livres em alguns momentos das brincadeiras. Teles (2018, p. 92) aborda o entendimento das professoras sobre a liberdade para brincar como algo institucionalizado na Educação Infantil:

Tradicionalmente no contexto da Educação Infantil, o significado de “liberdade” da criança vem sendo equivocadamente relacionado ao brincar “livre” em que ela pode “(...) jogar sem qualquer intervenção de adultos e demais restrições culturais em seus significados”, livre de quaisquer recursos externos, restrições, interferências (VAN OERS, 2013, p. 13, grifos do autor). Uma das causas para tal compreensão deriva do fato de que o adulto não percebeu realmente suas ações e direções exercidas nas escolhas didático-pedagógicas, o que acontece, em geral, de maneira não premeditada (ELKONIN, 1978/2009).

Concordamos com Teles (2018, p. 92) que a liberdade deve existir para que “a situação imaginária flui, participantes assumem papéis sociais e diversos, fantasiados ou não, e as regras são criadas simultaneamente no ato da brincadeira”. Neitzel (2012, p. 97) aponta outra possível razão para as professoras acreditarem que as crianças precisem de liberdade para brincar:

Vejo que as professoras concebem o brincar como algo intocável (...), pois seguidamente o caracterizam como o momento deles – dos alunos, no qual poderiam expressar-se de acordo com os seus desejos, o que possivelmente impediria uma intervenção docente.

Neitzel (2012) constata que, quer sejam em espaços externos e amplos, quer seja quando as crianças podem escolher os brinquedos para brincarem na sala de aula, as professoras optam por se afastar, deixando-as livres de intervenção docente. Isto, também, podemos constatar a partir das falas das professoras participantes de nossa pesquisa.

Para analisar esta questão, partimos de uma citação de Vigotski: “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (VYGOTSKY, 2008, p 28). Aqui, Vigotski faz

referência às regras contidas nas brincadeiras de faz de conta, embora estas não se enquadrem como um jogo com regras, como as brincadeiras com bolas e outras que exigem a observância de regras. No nosso caso, utilizamos a citação de Vigotski para afirmar que a liberdade no faz de conta é ilusória também em relação ao papel mediador das professoras. Nas brincadeiras de faz de conta, embora pareça que as crianças estejam brincando e criando os enredos livremente, no espaço escolar o professor deve atuar nos bastidores da brincadeira, com intervenções indiretas, como já fizemos referência anteriormente.

Em um ambiente educacional, principalmente, que atenda crianças tão pequenas, que reconheça a importância da brincadeira de faz de conta como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, não cabe o entendimento de que as crianças precisem de momentos livres para brincar e se expressar. Reafirmamos que não basta que as professoras organizem as caixas com os brinquedos, por temas, e as deixem ao alcance das crianças, restringindo sua atuação a isto, porque:

(...) Ao montar suas brincadeiras de faz de conta, ainda que a criança retire os elementos de sua elaboração das suas experiências de vida, do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida, essa formulação traz elementos novos, que não estavam postos nas experiências passadas. A criação de novas imagens, no interior das imagens e vivências passadas, são elementos importantes para que ela possa inaugurar novas maneiras de compreender e (re) inventar a realidade que a cerca, configurando-se também como a base da atividade criadora do homem. Na brincadeira de faz de conta, temos o pilar do desenvolvimento da imaginação que se constitui como base para o desenvolvimento do sujeito criativo. O processo de criação humana tem sua gênese na imaginação, na capacidade que o sujeito tem de combinar variáveis e fazer uma nova leitura da realidade... Daí a importância de possibilitarmos às crianças espaços/ tempos de brincadeiras, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginação, mais desenvolverão processos criativos (SANTOS, 2008, p. 165).

Desta forma, a brincadeira de faz de conta na escola não pode ser livre da ação docente. As crianças não brincam de qualquer coisa, como afirma Teles (2018, p. 93):

Brincar é atividade de agir orientado por um contexto cultural, com alto grau de engajamento/envolvimento, que se tem liberdade (relativa) para se usar a imaginação e sentidos, seguindo regras específicas, dada pela própria vontade de quem brinca ou por negociações estabelecidas.

A intencionalidade precisa ser a marca de um ensino que entende o faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano. Sendo assim, a brincadeira requer planejamento, seja com intervenções indiretas ou intervenções diretas das professoras nas situações de faz de conta.

Outra questão que parece colaborar para que as professoras acreditem que as crianças precisem de liberdade para brincar é o fato de pensar que a brincadeira é inata à criança. A Prof.^a Bia relatou que “O faz de conta é normal da criança, é explorar. O conversar entre eles já é um faz de conta. Acontece a qualquer momento”. Ao enfatizar que “é normal na criança”, aparentemente, a Prof.^a Bia demonstra entender que a brincadeira de faz de conta é algo que a criança já traz consigo desde o nascimento, com a propensão para brincar. Rocha (2006) enfatiza que a naturalização da infância e da criança pelas professoras de Educação Infantil é atribuída e parte pelos documentos oficiais que versam sobre o currículo infantil e contrapondo-se a esta concepção afirma que:

As crianças que - num processo lento e gradual e resultante de muitos investimentos de mediação - podem ir aprendendo, especialmente com as pessoas mais velhas e mais experientes de sua cultura, as possibilidades de brincar, criticar e (talvez) virar as coisas pelo avesso. São as formas de mediar o mundo para as crianças que podem ensiná-la que na nossa cultura é legítimo e autorizado que uma cadeira possa, em algumas circunstâncias, tornar-se barco, trem, foguete. Dentre estas pessoas, segundo Elkonin, as(os) professoras(es) devem ocupar lugar de extrema importância, inclusive ensinando seus alunos a brincarem, especialmente considerando os conhecimentos que têm (ou devem ter) sobre os mecanismos psicológicos que estão em jogos nas diferentes modalidades de brincadeiras.

Foi exatamente o entendimento de que as crianças nascem com a propensão para brincar que impulsionou Vigotski, à época, a pesquisar sobre a brincadeira na infância, levando-o a escrever, com outros psicólogos russos, uma Teoria que vem revolucionando a prática pedagógica e, por nós, aqui defendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa pesquisa com o propósito conhecer em que medida os professores de crianças de 3 a 5 anos compreendem a brincadeira de faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento infantis na escola. Essa não é tarefa fácil, pois, como pontua Silva (2013), a Educação Infantil é influenciada por um mescla de ideias psicológicas e pedagógicas, cujos autores diferem em suas concepções sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças. Os currículos e as propostas não explicitam os pressupostos teóricos que fundamentam os conceitos e concepções ali presentes. Exemplos disso são as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, em cujas leituras não observamos referências a teóricos, ainda que identificássemos uma mescla de concepções teóricas defendidas, por exemplo, por Piaget e Vigotski, os teóricos que deram origem à Teoria da Epistemologia Genética e à Teoria Histórico-Cultural, respectivamente, além de concepções defendidas pela Pedagogia da Infância, também derivada da Epistemologia Genética e apoiada na Sociologia da Infância.

Ressaltamos que, antes de iniciarmos a presente pesquisa, compartilhávamos da mesma visão, entendendo que os diversos teóricos que estudaram a infância tinham contribuições importantes para o trabalho na Educação Infantil e que, juntos, se complementavam. Mas, ao estudarmos o desenvolvimento psíquico da criança, à luz da Teoria Histórico-Cultural, observamos o equívoco que incorríamos quando organizávamos as propostas pedagógicas apoiados em diversas correntes psicológicas, cujos pressupostos não são os mesmos em sua gênese. Embora a aprendizagem seja fruto da ação da criança sobre os objetos, a presença do outro e dos objetos da cultura são de fundamental importância para o desenvolvimento humano. Na escola, o professor é responsável por ser o mediador entre as experiências e vivências que a criança traz consigo e os novos conhecimentos. Ainda que a infância passe, a mediação continuará guiando o desenvolvimento humano, por meio dos signos, como Vigotski (1991) descreveu.

No decorrer deste trabalho, como suporte à pesquisa, enunciamos que a escolha da Teoria Histórico-Cultural não foi um acaso. Entendemos que os teóricos soviéticos – em especial, Vigotski, Leontiev e Elkonin – foram os que aprofundaram seus estudos sobre o psiquismo humano, focando a relação existente entre a cultura e as interações com o outro como fator de desenvolvimento da consciência humana. Assim, a Educação Infantil tem uma responsabilidade grande para com as crianças em desenvolvimento, devendo ser um espaço e

um tempo que proporcionem o seu pleno desenvolvimento psíquico. Defendemos que os profissionais da Educação Infantil devem possuir conhecimento teórico sobre a brincadeira de faz de conta, para compreendê-la enquanto atividade principal da criança, mas também precisam desenvolver conhecimento empírico, para serem capazes de organizar intencionalmente as situações de faz de conta, reconhecendo o papel da mediação docente como eixo principal de ação de sua ação.

Foi possível apreender que as professoras que fizeram parte deste trabalho têm conhecimentos genéricos sobre a importância da brincadeira para as crianças, destinam tempo e materiais para ela. Insistimos em dizer que a equipe escolar deve procurar meios para desenvolver outros conhecimentos teóricos sobre o faz de conta e discutir a atuação das professoras como mediadoras nas situações das brincadeiras das crianças. A contradição entre o que a maioria das professoras participantes manifestou saber sobre a importância do faz de conta – e algumas atitudes durante as brincadeiras, citadas nos exemplos de situações ocorridas em sala de aula – fez-nos entender que elaboraram seus conceitos sobre a brincadeira de faz de conta por meio dos discursos de outros – aqueles que permeiam as diretrizes e cadernos temáticos da Educação Infantil Municipal. Em particular, a Rede de Ensino de Campinas tem acolhido as orientações da Pedagogia da Infância em sua proposta curricular, priorizando a infância como um tempo de estar junto e a brincadeira como um momento para as crianças produzirem cultura, sem, no entanto, entender as implicações disso para o desenvolvimento da criança. Por isso, no discurso daquelas professoras apareceu fortemente o papel delas enquanto observadoras das brincadeiras. Aqui, a questão não é a observação, mas, sim, o que observam. Uma professora participante comentou que faz as observações das brincadeiras com o intuito de incrementá-las. As demais observam com ênfase no comportamento das crianças, em especial, aquelas que “dão” mais trabalho, o que é um indicativo de que as discussões e reflexões sobre os modos da criança brincar precisam ser retomados nos encontros coletivos de formação realizados com todos os profissionais da escola. O que observar e o que fazer com o material das observações necessitam ser rediscutidos, como instrumentos que irão permitir a qualidade da educação que as escolas realizam com crianças da Educação Infantil.

Do nosso ponto de vista, compreender o significado de atividade principal e a importância da mediação são pressupostos que todo o professor de criança precisa conhecer para que façam parte, permanentemente, das práticas pedagógicas diárias. Considerar a brincadeira de faz de conta como a atividade principal da criança da Educação Infantil é compreender que, quando muito pequenas, a exploração das qualidades dos objetos, depois a

imitação, até à representação de papéis, promovem o desenvolvimento do psiquismo infantil: consciência, personalidade, imaginação, criatividade, afetividade, relações interpessoais, dentre outras. Facci²² (2004), citando Elkonin, pontua as principais ações que a criança, desde muito pequena, realiza na brincadeira: (i) comunicação emocional; (ii) atividade manipulatória, (iii) imitação, iv. jogo de papéis sociais. São elas que, em cada estágio, permitem que as aprendizagens da criança promovam o desenvolvimento psíquico apropriado. Por exemplo: um bebê precisa que o adulto, ao interagir com ele, vá significando as coisas do mundo. Entretanto, não basta dispor os materiais e brinquedos perto da criança, é necessário ensiná-la a usá-los, brincar com ela. Sem esse conhecimento, corre-se o risco de o professor dedicar todo o seu tempo com ações de: troca, banho, alimentação e sono, desperdiçando as ricas e fundamentais interações que o bebê tem necessidade e direito como pessoa em desenvolvimento.

Elaboramos a presente pesquisa com o propósito de que as discussões aqui suscitadas indicassem possíveis caminhos às professoras para colaborar na ressignificação do trabalho docente em relação ao brincar. Por ressignificação, entendemos a mudança conceitual e prática nas situações de brincadeira na escola de Educação Infantil, a partir da análise e reflexão sobre os modos como ela ocorre. Ouvir as professoras e realizar as análises de suas falas, à luz de referenciais teóricos sobre o faz de conta, permitiu-nos conhecer um pouco sobre o trabalho que realizam com as crianças. Também nos possibilitou compreender a urgente necessidade de se construir o papel mediador das professoras de Educação Infantil nas situações de brincadeiras. Pesquisadores contemporâneos mencionam alguns equívocos que o termo mediação pode evocar, como o entendimento de que o professor vai interferir na brincadeira da criança, o tempo todo, e direcionando, também, a atividade de brincar. Evidentemente, este não é o conceito que defendemos neste trabalho.

Se recuperarmos a compreensão das professoras que participaram das pesquisas que lemos na revisão da literatura científica sobre o faz de conta na Educação Infantil e as reflexões que as análises do nosso material empírico nos proporcionaram, uma pergunta vem-nos à mente: apesar de anos de discussão sobre o faz de conta, por que as práticas na Educação Infantil ainda permanecem as mesmas? É bem verdade que evidenciamos, durante a pesquisa, que as professoras participantes demonstraram maior entendimento, em linhas gerais, sobre a importância do faz de conta para as crianças. Observamos, ainda, que algumas

²² Resumidamente, apresentamos os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam, retirados do Artigo *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski, de autoria de Facci (2004, p. 67-69)*

professoras participantes compreendem a necessidade, em alguns momentos, de ensinar as crianças pequenas a brincar com os brinquedos. Ainda, há lugar na rotina diária, destinadas para as brincadeiras com as caixas de brinquedos, com as quais as crianças podem desenvolver suas brincadeiras de faz de conta. Entretanto, as colocações de algumas professoras revelaram certas concepções que não condizem com a mediação docente, tão importante para as situações de brincadeiras, como é o caso de:

- a. A afirmação de que as crianças precisam de liberdade para brincar: certamente, numa brincadeira de faz de conta, a criança precisa de espaço, tempo, material (brinquedos ou objetos) e de seus colegas. Tempo, espaço e brinquedos não surgem do nada; são organizados pelas professoras, mas a qualidade desse tempo, dos brinquedos disponíveis e do espaço organizado são, certamente, modos de a professora intervir na brincadeira, ampliando as experiências das crianças e possibilitando que elas consigam, brincando, não somente reproduzir as atitudes dos adultos, mas ultrapassar as próprias limitações que a idade dos pequenos lhes impõe. Ou as crianças podem dispor diariamente de tempo para brincadeira, determinado na rotina diária, mas brincar sempre com as mesmas caixas e mesmos brinquedos que proporcionam sempre as mesmas brincadeiras. Nos dois casos, as crianças têm liberdade para criar suas brincadeiras. A diferença está na intencionalidade da professora que conhece a importância de seu papel mediador.
- b. Exercer o papel de observadoras da brincadeira: Observamos durante o Grupo Focal e confirmamos quando assistimos à filmagem do encontro que as professoras participantes se entreolharam quando lançamos a questão sobre o que observam e o que fazem com o observado, nos momentos de brincadeira. Apenas a Prof.^a Ana disse enfaticamente que utiliza a observação para planejar futuras intervenções nas brincadeiras das crianças. As demais participantes indicaram que a observação das brincadeiras cumpre outros fins, como explorado no Capítulo III.
- c. A necessidade de fazer perguntas, fora de contexto, enquanto as crianças brincam: esta atitude parece ter por trás uma concepção de controle da aprendizagem. Acreditamos que as professoras não têm consciência que vivem um dilema entre o papel cultural e tradicional investido na figura do professor – o detentor e centro do saber – e o papel de facilitador da aprendizagem que as pedagogias ativas, abraçadas nas Diretrizes Curriculares, lhes impõem – observador da brincadeira. Nós não defendemos nenhum desses dois papéis. Defendemos, sim, a atuação do professor como aquele que conhece as necessidades das suas crianças e atua de modo intencional e mediador

entre as experiências das crianças e os novos conhecimentos a fim de possibilitar as aprendizagens das crianças em todo o tempo. No faz de conta, atividade principal da criança, a mediação é fundamental para as crianças desenvolverem as capacidades psíquicas.

- d. A “eterna”²³ atividade de blocos de montar na Educação Infantil: durante o Grupo Focal, quando os brinquedos eram citados, as professoras também faziam referência aos blocos de montar, sejam nas caixas de brinquedos ou em outros momentos, quando brincavam de faz de conta. Esclarecemos que os blocos de montar oferecem possibilidades de construção e criação. Entretanto, queremos destacar que não entendemos que uma caixa de blocos de montar pode promover, por si só, o faz de conta das crianças. Blocos de montar, de acordo com o que estudamos até aqui, não são objetos que permitem às crianças ampliarem suas experiências no faz de conta. As crianças precisam de brinquedos e objetos que lhes permitam, ao recriar a realidade, desenvolverem suas funções psíquicas.

Arriscamo-nos a dizer que uma das possíveis respostas à questão sobre as mudanças que não ocorrem, mesmo após intensa discussão sobre o faz de conta, está no bojo da formação continuada das professoras, aquela que ocorre entre os pares, com tempo e espaço intencionalmente planejados para tanto, com foco no conteúdo que se pretende estudar. Referimo-nos à formação planejada e focada, que coloque as professoras frente às suas próprias concepções sobre a brincadeira para, a partir das constatações, construir novas formas de conduzir o trabalho pedagógico sobre o faz de conta.

Foi possível observar, durante o Grupo Focal, que as professoras participantes não tinham o costume, não era uma prática formativa, conversar sobre como as brincadeiras acontecem nas turmas e a relação das crianças com o faz de conta, em cada idade. As professoras de AG II e AG III verbalizaram, admiradas, que a partir das falas das colegas foi possível distinguir que as crianças têm formas diferentes de interagirem com os brinquedos e de se relacionarem com as brincadeiras, perguntando-se por que isto ocorria. Foi possível notar as diferenças no conhecimento, nas ações e mediações das professoras participantes em relação ao faz de conta em cada turma. As professoras mais novas, em relação ao tempo no magistério, indicaram que procuram participar frequentemente de atividades formativas, na área de Educação Infantil, oferecidas pela Rede de Ensino e por outras Instituições, ao passo

²³ Escolhemos utilizar a palavra “eterna” porque quando eu era professora, em 1984, eu tinha na rotina semanal a atividade de blocos, eram chamados de blocos lógicos, para o ensino de cores, formas e tamanhos. Aparentemente, os blocos lógicos foram gradualmente substituídos pelos blocos de montar.

que as professoras com mais tempo na carreira do Magistério não indicaram o mesmo interesse. Isto reforça a importância dos profissionais investirem na sua formação, sempre. Em relação ao faz de conta, as equipes escolares devem discutir as situações de brincadeiras apoiadas em bases teóricas que as considerem como fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Ressaltamos que o faz de conta é toda e qualquer brincadeira na qual a criança representa as ações cotidianas, sejam as diretamente vivenciadas, observadas ou conhecidas, como muito bem definiu Goes (2000), afirmando que o faz de conta permeia as relações das crianças com os brinquedos, objetos, materiais, enfim sua relação com o conhecimento. Desta maneira, a permanente reflexão sobre o trabalho pedagógico é urgente e necessária, como também a reflexão sobre a mediação docente que promova a aprendizagem, sempre.

A brincadeira de faz de conta não é apenas a reprodução da vida adulta, mas marca “a riqueza de um modo de ser e agir que emerge como peculiar à infância” (GOES, 2000, p.13).

O título desta pesquisa – *Os cantos estão preparados. E agora, Professora?* – teve a intenção de promover a reflexão sobre a atividade de brincadeiras em cantos ou caixas, tão presentes nas escolas de Educação Infantil e na escola campo desta pesquisa, em especial. As professoras deixam à disposição das crianças, diariamente, caixas com brinquedos, caixas com temas variados e, até mesmo, brinquedos de montar, dentre outros. Para algumas professoras, pelo fato de as crianças terem as caixas temáticas à disposição, o faz de conta já está sendo garantido. Nossa pesquisa buscou evidenciar que só isto não basta. Faz-se necessária a mediação das professoras para que haja intencionalidade educativa, exaustivamente discutida neste trabalho, nas situações de brincadeiras. É certo que nas brincadeiras, as crianças estão reagindo à realidade, imitando-a ou representando papéis sociais, como forma de entender o mundo que a rodeia. Mas, em uma Instituição Educacional, o faz de conta não pode ocorrer naturalmente, precisa ser planejado e, principalmente, mediado.

Acreditamos que as professoras que participaram da pesquisa possibilitaram contribuição ímpar para o entendimento das situações de faz de conta na escola infantil, de modo a permitir o vislumbre da continuação desta pesquisa e a ampliação do debate sobre o tema, pelo caminho da formação em serviço do professor sobre a brincadeira de faz de conta, tão importante na etapa da Educação Infantil.

Destarte, nossa responsabilidade é imensa!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A. M. C. A docência na Educação Infantil: representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 2013. 219 f. Tese [Doutorado em Educação] - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- ALMEIDA, F. B. A implementação da proposta curricular de Educação Infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na escola Elisa Amaral. 2014. 122 f. Dissertação [Mestrado Profissional] - Faculdade de Educação/CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.
- BARBOSA, K. C. A; VOLPINI, M. N. A organização dos cantos temáticos na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*; 2 [1]: 13-24, 2015
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BISSOLI, M. F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15/10/2018
- CAMPINAS. Caderno curricular temático. Educação básica: ações educacionais em Movimento. Vol. I - Espaços e Tempos na educação das crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Campinas, SP, 2014.
- CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico - Campinas, SP, 2013.
- CARDOSO, M. D. R. E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 197 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.
- CERETTO, J. G. GIACOBBE, M. S. *Nuevos desafios en investigación: teoría, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- CHARMAZ. K. A. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para uma análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COLLING, G. S. Compreensão de professoras de Educação Infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas infantis. 2010. 204 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2010.

- COSTA, F. A. S. C. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista [TEA]. 2015. 121f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo, 2015.
- DELARI JR. A. Quais são as “funções psíquicas superiores”? Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama. 6 p. Disponível em <http://www.vigotski.net/fps.pdf>
- DIAS, R. J. O cotidiano na pedagogia de Freinet. *Idéias*, São Paulo, n. 2, p. 69-78, 1994.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2009.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.62, pp.64-81. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. *A Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FREITAS, M. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na Educação Infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 325 f. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- FREITAS, M. L. L. U. A Evolução do Jogo Simbólico na Criança. *Revista Ciências & Cognição* 2010; Vol 15 [3]: 145-163
- GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa de ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Edições, Série Pesquisa – 10, 2012.
- GOBBO, G. R. R. O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais. 2018. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
- GOBBO, G. R. R.; MILLER, S. Um estudo do desenvolvimento da imaginação infantil no faz de conta e no desenho com o reconto e a transmissão vocal das histórias infantis. *Ed. Artes e Inclusão*, v 12; n. 3; 2016.
- GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. CD-ROM. Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>. Acesso em 14 abr. 2018.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe, 1996.
- GONZAGA, L. P. Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física? 2011. 151 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- GONZAGA, R. R. N. *Infância e Educação Infantil: representações sociais de professores*. 2013. 209 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013.

GRASS, I. B. P. O Método Nas Pesquisas Educacionais: Uma Aproximação Metodológica Ao Estudo Do Desenvolvimento Cultural *in* Mendonça, S. G. L. M.; PENITENTE, I. A. A; MILLER, S. (Org) Questão do método e a Teoria Histórico-Cultural : bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 39.

GRYMUSA, A. M. G. Teoria da Atividade: Uma possibilidade no ensino de Matemática. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.2, p. 117-138, jul.-dez. 2014.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão monusuário 2009. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009 [correspondente à versão integral do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa].

JUNCKES, C. R. G., & Gambeta, C. R. Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica. 2015.214 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KULMANN JR, Moisés. Uma História Da Infância: Da Idade Média À Época Contemporânea No Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004, 284p. Resenha em Caderno de Pesquisa vol.35 no.125 - São Paulo May/Aug. 2005.

LEITE, A. M. Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil. 2010. Dissertação [Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano] - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento /e aprendizagem. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LOPES, C. A. O. O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil: o que pensam as crianças e suas professoras. 2012. 116 f. Dissertação [Mestra/do em Educação] - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MARTINS FILHO. J. A. Práticas de Socialização entre adultos e crianças e estas entre si, no interior da Creche. Revista Pro-Posições, Campinas, v.19, n. 1 [55] - jan./abr. 2008.

MARTINS, L. e DUARTE, N. [Orgs.] Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo/SP: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

MASSACESI, M. O brincar nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: contribuição da gestão escolar. 2015. 110 f. Dissertação [Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública] - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

MAYRING, Ph. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung [Introdução à pesquisa social qualitativa]. (5ª ed.). Weinheim: Beltz

MELO, P. S. L; ARAUJO, W. P. Grupo Focal na Pesquisa em Educação. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina-PI. VI Encontro de Pesquisa em Educação

[PPGED/UFPI] - O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2010. v. 1. p. 1-13.

MELO, R. M. B. Uma Educação Infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte. 2011. 157 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

MOZZER, G. S.; BORGES, F. T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. Rev. FE UFG; v. 33; n. 2; 2008.

NEITZEL, S. T. L. Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil. 2012. 114 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8, 2002, Ouro Preto. Anais... Disponível em:
<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf

OLIVEIRA, A. A. R.; FILHO, C. A. P.; CRUZ, C. M. C. R. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO [ANPAD] 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD. 2007.

ROCHA, F. V. R. Creche Odetinha: um estudo de caso. 2010. 177 p. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, R. B. A Vida Cotidiana e as Brincadeiras no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Cad. CEDES vol.37 nº 102. Campinas maio/ago. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200237&lng=pt&nrm=iso, acessado em 29/12/2018.

ROLIM, A.; GUERRA, S.; TASSIGNY, M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Fortaleza, MA: Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180. 2008.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SANT'ANNA, M. M. 2016. Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar. 2016. 166. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SANTOS, C. C. B. O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, I. S. O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

SANTOS, L. A. T. O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização. 2010. 170 f. Dissertação [mestrado] - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, E. A. O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba. 2010. 121 p. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. A brincadeira na Educação Infantil: implicações teóricas e práticas para a intervenção docente. Nuances: estudos sobre Educação; v. 26, número especial 1, p. 55-74, jan. 2015.

SILVA, J. C. A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil Brasileira: Análise de Teses e Documentos Oficiais no período de 2000 a 2009. Tese [Tese em Educação] – São Carlos: UFSCar, 2013. 277 p.

SOUZA, T. O. Formar e formar-se na Educação Infantil: políticas e práticas. 2013. 137 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TEIXEIRA, R. S. R. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Anped; 2012.

TELES, F. P. O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TERRA, M. R. O desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget. Publicação Unicamp 2006. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em 4 maio 2018.

VIEIRA, I. C. S. As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque. 2016. 140 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VOLTARELLI, M. A. Estudos da infância na América do Sul: pesquisas e produção na perspectiva da sociologia da infância. Tese [Tese em Educação] - São Paulo: USP, 2017. 324p.

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 4ª edição brasileira. 1991.

_____.A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/renatocoelho93/texto-zoia-prestes-sobre-brincadeira>>. Acesso em 16 mai. 2018.

_____. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998

APÊNDICE I

Questionário Semiestruturado

Pesquisadora: Leila Orssolan Aboud

Curso: Mestrado em Educação

PPGE PUC-Campinas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Azevedo de Oliveira

1. Você acredita que as crianças devem brincar de faz-de-conta na escola? Por que?
2. As brincadeiras de faz-de-conta são organizadas por você ou pelas crianças? Comente.
3. Você brinca com as crianças durante a brincadeira de faz-de-conta? Comente.
4. Normalmente, quais são os brinquedos ou materiais preferidos pelas suas crianças na brincadeira?
5. Conte como eles (brinquedos/materiais) são oferecidos às crianças?
6. Gostaria de comentar ou destacar algo sobre a brincadeira de faz-de-conta com sua turma?

APÊNDICE II

Grupo Focal – questões norteadoras

Pesquisadora: Leila Orssolan Aboud

Curso: Mestrado em Educação

PPGE PUC-Campinas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Azevedo de Oliveira

- O que são brincadeiras de faz-de-conta?
- Vocês responderam que o faz-de-conta acontece diariamente na sua turma. Segundo os questionários a importância está em:
 - Compreensão do mundo
 - Representação do cotidiano
 - Troca de experiência entre as crianças e adultos
 - Noção de tempo e espaço
 - Resolução de conflitos e organizam as emoções, demonstram sentimentos
 - Para divertir
 - Auxilia nas angústias e ansiedades
 - Ressignificar as vivências

Gostaria que vocês comentassem um pouco mais sobre a importância do faz-de-conta para as crianças.

- Os brinquedos ficam à disposição das crianças, que podem escolher do que brincar. Salvo algumas vezes, vocês não participam das brincadeiras, porque a participação pode limitar a espontaneidade das crianças. Vocês concordam com isso?
- Foi recorrente nas respostas de vocês ao questionário, a questão de trazerem para brincadeira de faz-de-conta conflitos que estão vivendo. E eu queria que vocês explorassem um pouquinho isso, falassem um pouquinho disso.
- Algumas indicaram que observam a brincadeira. Gostaria de entender melhor essa ação de vocês.