

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA**

**A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR NA MANEIRA  
DE BRINCAR DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINAS/SP**

**2016**

**RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA**

**A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR NA MANEIRA  
DE BRINCAR DAS CRIANÇAS DE 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.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

PUC – CAMPINAS  
2016

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21  
O48i

Oliveira, Rita de Cássia.

A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da educação infantil / Rita de Cássia Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.  
120p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Brincadeiras. 3. Professores alfabetizadores - Formação. 4. Educação - Estudo e ensino. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA**

**A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR NA MANEIRA DE BRINCAR DE 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: 14 de dezembro de 2016**

---

**Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo  
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)**

---

**Profa. Dra. Maria Silva Pinto de Moura Librando da Rocha  
(PUC-CAMPINAS)**

---

**Profa. Dra. Alessandra Arce Hai  
(UFSCAR)**

Dedico esse trabalho

À minha filha querida Ana Clara  
Moreira, admirada e muito amada e ao  
seu pai Juraci dos Santos Moreira, meu  
companheiro amado, cúmplice e  
incentivador.

Aos meus pais e irmãos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram com o trabalho, especialmente minha Orientadora professora, doutora Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, pela orientação, amizade e apoio durante todo o período da pesquisa. As professoras doutoras Silvia Rocha e Alessandra Arce, participantes das bancas de qualificação e defesa. A todos os professores e colaboradores do programa de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Agradeço as Instituições:

Puc-Campinas – Pelo auxílio através da bolsa de cinquenta por cento de desconto e a todos os colaboradores dessa instituição de ensino, que com todo o respeito e atenção nos atendem sempre prontamente.

CAPES – Pela bolsa taxa, que foi muito importante para que eu pudesse ter realizado o mestrado.

“Somos o que atraímos. Você nasceu no lar que precisava nascer, vestiu o corpo físico que merecia, mora onde melhor Deus lhe proporcionou, de acordo com o seu adiantamento.

Você possui os recursos financeiros coerentes com suas necessidades, nem mais, nem menos, mas o justo para as suas lutas terrenas.

Seu ambiente de trabalho é o que você elegeu espontaneamente para a sua realização. Seus parentes e amigos são as almas que você mesmo atraiu, com sua própria afinidade. Portanto, seu destino está constantemente sob seu controle.

Você escolhe, recolhe, elege, atrai, busca, expulsa, modifica tudo aquilo que lhe rodeia a existência.

Seus pensamentos e vontades são a chave de seus atos e atitudes.

São as fontes de atração e repulsão na jornada da sua vivência.

Não reclame, nem se faça de vítima. Antes de tudo, analisa e observa.

A mudança está em suas mãos. Reprograma sua meta, busca o bem e você viverá melhor.

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim. ”

Chico Xavier

## RESUMO

Esta pesquisa trata do brincar de faz de conta na escola de educação infantil. A problemática a ser investigada e o objetivo central da pesquisa é compreender e identificar se as diferenças no contexto escolar (professor, espaço físico, colegas e objetos) influenciam na forma como as crianças brincam de faz de conta na escola de educação infantil, tendo como base norteadora a teoria histórico-cultural de Vygotsky, ancorada no materialismo histórico dialético de Karl Marx. Também faz parte dos objetivos dessa pesquisa, sistematizar as contribuições do brincar de faz de conta para o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural; destacar o papel do professor nas brincadeiras, à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica; observar crianças da educação infantil no contexto escolar em situações de brincadeiras de faz de conta e analisar o que pensam professores da educação infantil em relação ao brincar de faz de conta na escola e como desenvolvem suas práticas. Essa é uma investigação de cunho qualitativo, cujo material empírico foi produzido por meio de entrevista semiestruturada e observação participante. O campo de investigação foram duas turmas de crianças de cinco anos de idade, sendo uma turma de escola particular e outra de escola pública, ambas de educação infantil da cidade de Hortolândia. As crianças foram observadas durante três meses, uma vez por semana, sempre as sextas-feiras, cada período do dia em uma das duas escolas totalizando doze dias em cada escola. As entrevistas foram realizadas com oito professores, sendo quatro de cada uma das escolas. Realizamos previamente revisão bibliográfica sobre nossa temática em teses e dissertações, visando identificar o que se tem produzido sobre o assunto nos últimos cinco anos. Foi possível percebermos que não foram realizadas muitas publicações referentes ao brincar infantil na escola. Essa pesquisa nos mostra a importância de estimular reflexões e possíveis mudanças nas práticas docentes no que se refere à valorização do brincar de faz de conta como atividade indispensável no desenvolvimento de crianças da educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Faz de conta. Teoria Histórico-Cultural. Formação de Professores. Brincar infantil.

# SUMÁRIO

AUTORA COMO SUJEITO HISTÓRICO CULTURAL .....	10
INTRODUÇÃO .....	16
1. O BRINCAR INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL.....	26
1.1. O brincar de faz de conta na educação infantil.....	28
<b>1.2. O desenvolvimento da criatividade e da imaginação.....</b>	<b>35</b>
<b>1.3. A criança como um ser social e as diferentes maneiras de ser criança.</b> .....	<b>38</b>
<b>1.4. Das diferenças e desigualdades.....</b>	<b>43</b>
2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	47
<b>2.1. Uma proposta pedagógica.....</b>	<b>47</b>
<b>2.2. As bases teóricas da pedagogia histórico-crítica.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3. A formação do professor na perspectiva histórico-crítica. ....</b>	<b>50</b>
<b>2.4. A mediação pedagógica e a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.</b> .....	<b>53</b>
3. DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DA PESQUISA.....	57
<b>3.1. Caracterização das escolas.....</b>	<b>57</b>
3.1.1. Apresentando a escola pública Margarida .....	58
3.1.2. Apresentando a escola particular O Cravo e a Rosa (nome fictício).....	63
<b>3.2. A produção do material empírico.....</b>	<b>66</b>
3.2.1. Entrevista semiestruturada.....	66

3.2.2. Observação sistemática. ....	67
4. O DIA A DIA NO DIA DO BRINQUEDO: PRODUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO. ....	69
<b>4.1. A postura dos professores diante do brincar. ....</b>	<b>71</b>
<b>4.2. Brincando e administrando os conflitos. ....</b>	<b>80</b>
<b>4.3. Questões de gênero. ....</b>	<b>85</b>
<b>4.4. Brincadeiras e atitudes recorrentes. ....</b>	<b>88</b>
<b>4.5. Quando a mediação acontece de forma mais evidente.....</b>	<b>96</b>
4.5.1. Escola o Cravo e a Rosa.....	96
4.5.2. Escola Margarida .....	104
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

## **AUTORA COMO SUJEITO HISTÓRICO CULTURAL**

A profissional que sou hoje e meu interesse pelas manifestações artísticas e pela inserção das atividades lúdicas na infância é o resultado de minha trajetória de vida, onde desde criança entendi através de minhas próprias experiências que o brincar é fundamental no processo de formação de todo ser humano.

Quando pequena tinha um grande interesse pelo mundo da comunicação. Eu brincava de ser apresentadora e entrevistava todas as crianças da vizinhança como se estivesse em um programa de televisão. Era uma menina simples, com poucos recursos financeiros e pertencia a uma família que não tinha contato nenhum com o mundo artístico, além dos programas de rádio e televisão que assistíamos em casa.

Mesmo sem referências na família, eu tinha uma identificação enorme com o mundo artístico através da televisão. Todos os domingos assistia a um programa de televisão chamado Cinderela, onde as crianças eram entrevistadas pelo apresentador e pediam um presente.

Lembro que eu queria uma bicicleta, portanto, foi o que minha mãe pediu em uma cartinha enviada ao programa. Fiquei muito feliz e surpresa, quando minha cartinha foi selecionada. Fui convidada para ir até São Paulo conhecer a emissora e combinar com os produtores como seria o dia de gravação.

No entanto tive minha primeira e chocante experiência com a crueldade que muitos adultos podem ter, por insensibilidade ou total ignorância do que é o lúdico na vida de uma criança. Nos dias de voltar a São Paulo para gravar, fomos comunicados de que a atração não iria mais ao ar e que todas as crianças estavam dispensadas da gravação.

A notícia do fim do programa, quando eu já estava totalmente preparada para participar, foi uma decepção tão grande que fiquei muito doente e passei mais de um mês hospitalizada.

Tive muita febre e uma ferida surgiu na região da minha boca e ficou fora de controle porque não sarava. Os médicos não conseguiam diagnosticar corretamente e prescrever o medicamento adequado. Apenas o tempo amenizou a dor da decepção até que fui me fortalecendo e pude retornar à minha casa com a ferida curada.

Meus dias no hospital foram muito difíceis, eu não podia ficar em contato com as outras crianças, já que meu problema não tinha sido diagnosticado. Mas do tempo no hospital o que mais lembro, são os momentos de brincadeira no parquinho e do carinho de algumas enfermeiras que me levavam a noite na cozinha para comer maçãs, pois eu não gostava da comida sem sal que me serviam.

Sinto que no hospital os momentos das brincadeiras foram um alento, que pouco a pouco me tiraram daquela dor que não era no corpo, mas na alma de uma criança que não sabia lidar com a falta de compromisso de alguns adultos em relação aos sonhos infantis.

Foi também mediante uma manifestação lúdica que tive certeza de que minha vida estava totalmente ligada ao mundo das artes. Aos dez anos de idade eu era uma aluna bem mais tímida do que aquela garota que brincava de apresentadora de programas televisivos, estudava sem grande entusiasmo e não via nas aulas muitos atrativos.

Um dia percebi no corredor da escola um movimento grande de crianças, e saí da sala de aula para ver o que estava acontecendo. Então eu vi no fundo do corredor duas asas coloridas enormes, que pareciam flutuar pelo espaço. Era uma moça com um figurino de borboleta ou fada, eu não sei especificar, porque a vi no corredor e fiquei paralisada e depois ela sumiu.

Entendo que parece algo muito simples e talvez sem importância, mas para mim, naquela hora foi como se tivessem jogado um foco de luz ali naquele corredor e iluminassem toda a escola. Eu pensei naquele momento, que dentro da escola tinham coisas encantadoras e que eu queria fazer parte daquilo, de alguma forma.

No ano seguinte, comecei a fazer ginástica rítmica nas aulas de educação física, passei a participar mais das atividades escolares e entendi que queria realmente ser artista, eu queria poder um dia ser a moça de asas coloridas.

Aos dezesseis anos comecei a estudar dança, a participar de oficinas teatrais e atuar principalmente em montagens infantis. Trabalhei em várias Companhias de teatro viajando por todo o país com espetáculos apresentados em escolas públicas, particulares e teatros. São mais de 24 anos levando teatro e contação de histórias para as crianças e ministrando oficinas teatrais para meninos e meninas de todas as idades.

Também tive a experiência de levar para crianças e adultos, várias personagens no que comumente chamamos de “cabeção”. São personagens prontas onde o ator se veste com uma roupa que o cobre por inteiro. Fui Mônica, Margarida, que vestia uma roupa tão quente que quase me desidratava a cada sessão. Fui um Hipopótamo que usava uma cabeça tão pesada que quase me deslocava o pescoço, porém, o mais difícil era lidar com os adultos que incentivavam as crianças a empurrar e puxar o rabo do pobre coitado.

Viajei por São Paulo e Rio de Janeiro fazendo a personagem Papa Burguer, que era um ladrãozinho e escondia as bolsas e carteiras dos adultos. Na época eu não tinha a menor ideia do que aquela personagem poderia significar no imaginário infantil e quais

suas implicações na conduta ética e na noção de cidadania de cada criança.

Trabalhando como atriz em um parque temático, também tive uma personagem “cabeção”, o Elmo da Vila Sésamo. Apesar das dificuldades para fazer um cabeção se tratava de uma personagem riquíssima em significados que fazia a alegria das crianças e adultos.

Além das personagens citadas, também fui palhaça animadora de festas infantis, monitora de atividades recreativas e recreacionista de escola infantil. Mas sentia que tanta inserção no universo da criança me trazia a responsabilidade de estudar os processos educativos e compreender melhor a relação da criança com as atividades lúdicas. A preocupação em entender melhor a escola, os professores e a criança, me levou a estudar pedagogia e anos depois a uma pós-graduação em educação, com ênfase na educação infantil.

Depois de estudar teatro, participar de projetos áudio visuais e me inserir no universo da dublagem, comecei a atuar mais frequentemente em montagens adultas, mas até hoje tenho muito carinho e dedicação às peças infantis das quais participo como atriz, diretora e algumas vezes como autora.

Tive meu primeiro contato com uma brinquedoteca através de um estágio numa brinquedoteca da USP enquanto estudava na Escola de Arte Dramática (EAD/USP) no ano de 1995. Como aluna da universidade, pleiteei uma bolsa monitoria e fui contemplada com um estágio. Observando as atividades e participando como mediadora nas brincadeiras, comecei a entender o quanto o brincar pode fazer a diferença no processo de formação de uma criança.

Enquanto estudei pedagogia na cidade de Uberlândia fui contratada para trabalhar como brinquedista numa brinquedoteca dentro do Hospital do Câncer de lá. O começo foi complicado, pois eu sem muita experiência passei a orientar as atividades dentro da

brinquedoteca, que contava com o trabalho de mais de cem voluntários.

Interessada na brinquedoteca e em entender como lidar com as crianças que frequentavam o espaço participei de um curso de “formação de brinquedista e organização de brinquedotecas”, na Associação Brasileira de brinquedotecas em São Paulo (ABRI).

Algum tempo depois fui contratada como coordenadora da brinquedoteca e fui a São Paulo para outros cursos e congressos como a “II jornada brasileira de brinquedotecas hospitalares”.

Tenho profundo interesse em estudar o desenvolvimento da criança através dos jogos e brincadeiras. Entendo que o brincar é algo que a criança aprende, através das relações que ela tem com outras crianças e com os adultos.

Entendo as atividades lúdicas, como um caminho viável e indispensável na educação. Acredito que minha experiência profissional e minha vivência podem contribuir com o tema da minha pesquisa e me auxiliar no entendimento das questões que levantei e na reflexão que pretendo propor sobre a influência do contexto escolar na forma de brincar das crianças.

Voltando a memória para meus cinco anos de idade, lembro que fui afastada de meus pais e irmãos para viver a mais de oitocentos quilômetros de distância deles, na casa de meus avós.

Quando fecho os olhos e volto meus pensamentos para aqueles dois anos vividos entre adultos que fui conhecendo com o passar do tempo, as imagens mais fortes que surgem em minha mente são as corridas deliciosas entre os pés de café, os banhos de rio, o subir e descer de árvores e as caminhadas em volta da cachoeira.

O brincar e as artes em todas as suas formas de manifestações, me acompanham desde a infância e permeou toda

minha história de vida. Acredito que uma pesquisa voltada para o brincar infantil, na perspectiva histórico cultural, tendo como foco o brincar de faz de conta é uma questão necessária na minha trajetória de pesquisadora.

Trabalhando como atriz e contadora de histórias em unidades de ensino por todo o país, encontramos em nosso caminho, públicos muito variados, mesmo quando o trabalho está focado em crianças da mesma faixa etária.

A maneira como nos recebem, o modo como reagem as nossas intervenções é muito diferente de uma realidade escolar para outra. Nos intrigava a resposta tão diferenciada do público infantil às apresentações, quando estávamos lidando com as mesmas propostas de encenação para crianças da mesma idade.

Seria possível compreendermos que as mudanças são relacionadas com a localização das escolas ou com o perfil sócio cultural em que estão situadas. Mas identificamos também diferenças substanciais no modo como essas escolas são gerenciadas e na maneira como os professores e diretores nos recebem e nos apresentam para as crianças.

Direcionando o interesse que temos no que diz respeito às atividades lúdicas e artísticas, nos propomos a investigar sobre o brincar infantil e a possível influência do contexto escolar na forma como as crianças brincam de faz de conta.

Embora o nosso desejo de investigação também estivesse relacionado com atividades como o teatro e a contação de histórias entendemos de fundamental importância que a delimitação do tema fosse feita, para melhor aprofundamento das questões e busca de possíveis respostas.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Campinas, iniciado no ano de 2015, tendo como problemática central o brincar de faz de conta na educação infantil, verificando se o contexto da escola influencia na maneira como o brincar é realizado pelas crianças.

Alves (2008) afirma que desde o século XVIII o lúdico vem sendo analisado na educação. O autor, em sua pesquisa sobre o brincar, ressalta a importância de a escola respeitar esse direito da criança. “Como atesta o documento do Ministério da Educação voltado à Educação Infantil – o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação INFANTIL) - o lúdico é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança”. (ALVES 2008. p.18).

De acordo com esse Referencial, o brincar é afirmado como uma atividade muito importante no desenvolvimento saudável da criança. No entanto, não fica clara a maneira como o professor deveria utilizar o brincar como mais um meio de impulsionar o desenvolvimento infantil.

No RCNEI (1998) o brincar é contemplado como uma atitude que deve surgir espontaneamente sem a necessidade de mediação pedagógica, onde o professor se comporta como um espectador que apenas facilita a atividade na escola. O professor não interfere, não participa ativamente da brincadeira.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (RCNEI, 1998. p. 28).

Segundo Rocha (2009), a educação passou e continua passando por muitas transformações e, para ela, de todas as

mudanças que vêm ocorrendo, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos foi uma das mais importantes. A autora ressalta que a mudança trouxe grandes desafios para a escola e que um deles foi em relação à garantia do direito ao brincar.

Vygotsky (2007) destaca a relevância do brincar na comunicação da criança, na descoberta e entendimento de regras e na tomada de decisões. Segundo o autor, brincando a criança tem condições de compreender o mundo em que ela vive e de nele se colocar como indivíduo.

Enquanto a criança brinca, por meio das disputas e dos cumprimentos das regras, ela avança em seu desenvolvimento, se colocando, muitas vezes, além da sua idade real. Brincando, a criança explora o meio, criando conceitos, coordenando ações necessárias para atingir os objetivos propostos pela brincadeira e evoluindo.

Ainda de acordo com Vygotsky (2007), a brincadeira é uma importante ferramenta de mediação nos processos educativos. Através do brinquedo a criança poderá alcançar outros níveis de desenvolvimento. O brincar então favorece a Zona de desenvolvimento proximal, o que significa que brincando a criança é capaz de avançar em suas habilidades. O jogo pode ajudar a criança a desenvolver aptidões (capacidade de imaginar, criar, memorizar, se comunicar, imitar e se colocar no lugar do outro), que de outra forma talvez ela não conseguisse.

Leontiev (2010) também apresenta o brincar infantil como um meio de evolução onde a criança adquire condições para avançar de um nível de desenvolvimento para outro. Por meio das brincadeiras a criança passa por mudanças transformadoras e avança no sentido de atingir níveis mais elevados de desenvolvimento.

Para ele, ao brincar é possível que a criança tenha uma maior percepção de suas habilidades e tenha oportunidade de comparar as

mesmas com as dos colegas. Nesse caso, é o próprio colega de brincadeira que pode ajudar a criança a atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento.

Brincando a criança pode se socializar, interagir e avançar nos conhecimentos. Sendo que, no caso específico da educação infantil, o faz de conta se apresenta como um terreno fértil, uma vez que, nessa faixa etária essa é a atividade guia da criança.

Wajskop (2012) ressalta a importância de a criança brincar e a necessidade do educador estar preparado para a realização de atividades lúdicas na escola.

Desenvolve-se um debate internacional e brasileiro sobre a atual função das instituições coletivas infantis, incluindo aí creches e pré-escolas, buscando superar a dicotomia entre socialização/escolarização e brincar/trabalho. (WAJSKOP 2012. p. 32).

Segundo Maluf (2003), a brincadeira é uma atividade que oferece ferramentas preciosas a professores interessados em ampliar suas possibilidades de trabalhar como mediadores nos processos de ensino/aprendizagem. O brincar é fonte de integração e transformação do indivíduo em processo de formação.

O brincar infantil dentro da escola é uma discussão que perpassa a questão da formação docente. Se os jogos e brincadeiras são um caminho viável no desenvolvimento da criança, para que o professor tenha condições de lidar com tais ferramentas é necessária, então, uma atenção maior nesse sentido quando se discute a formação do professor, pois sabemos que, no processo de formação docente, muito ainda há que ser avaliado e adequado às necessidades formativas desse profissional.

Valorizar o trabalho do professor e melhorar sua formação é urgente para que possamos avançar sobre qualquer discussão relacionada com as abordagens utilizadas por ele em sala de aula, e

isso inclui as atividades lúdicas. O jogo é um aliado do pedagogo na sua prática dentro da escola, mas, para tanto, é preciso que esse profissional tenha conhecimento sobre o assunto e sobre como deve ser a sua postura diante das brincadeiras.

Há que se ter claro que, nem tudo o que é chamado de “brincar”, na educação infantil, merece, de fato, essa adjetivação, isso nos leva a acreditar que a criança abandonada numa relação imediata com os objetos, sem a intervenção do professor, pode estar somente num ato sensorial-manipulatório. Isto é: tal como o animal não brinca, a criança pode não brincar se for alienada de um processo de humanização. (SACCOMANI, 2014. p 82).

Colocadas as questões em relação ao brincar infantil e ao papel do professor para interagir e orientar o aluno nessas atividades, nossa proposta de investigação esteve pautada na busca pelo entendimento do modo como a criança brinca na escola: se é apenas o resultado das experiências trazidas do ambiente familiar ou se o espaço físico, a interação com os colegas e a mediação do professor resulta em mudanças significativas na maneira como as crianças agem no jogo de papéis.

Para darmos início à investigação realizamos um estudo sistematizado onde obtivemos mais informações e referências teóricas sobre o tema a ser investigado, nos atualizando, sabendo o que já tem sido pesquisado sobre o assunto, encontrando respostas, contradições e argumentações.

Apresentamos a seguir os resultados obtidos por intermédio de uma revisão bibliográfica, cujo objetivo foi buscar publicações que tivessem como eixo temático o brincar de crianças na escola de educação infantil.

A revisão bibliográfica pautou-se no levantamento de publicações de teses, dissertações e artigos, que tivessem relação com nossa pesquisa.

A princípio a busca estava focada apenas em dissertações e teses, no entanto, devido às poucas publicações de dissertações e

teses encontradas no período de 2010 a 2015, optamos por ampliar a busca incluindo também artigos.

A base de dados pesquisada foi o Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD, os descritores utilizados como critérios para busca foram: Brincar Infantil; Atividades Lúdicas; Faz de Conta e Prática Docente. Buscamos publicações de 2010 a 2015, entendendo que seriam as mais atuais sobre a temática pesquisada.

Para a realização do levantamento foi estabelecido um corte cronológico a partir do ano de 2010 até o ano de 2015. Optamos pelo site da Capes, por meio do filtro **assunto**, por meio da busca avançada.

A busca foi feita por meio das palavras encontradas nos títulos e nos resumos das publicações. Toda a revisão bibliográfica foi feita no mês de julho, do ano de 2015.

Para refinamento da busca optamos por pesquisar ano a ano, descartando todas as publicações que não estavam em português.

Para a pesquisa com os descritores “Brincar Infantil” foram encontradas 79 publicações e após análises dos resumos, foram selecionados para leitura 12 artigos, 4 dissertações e nenhuma tese.

Com os descritores “Faz de Conta” obtivemos 142 publicações em português, mas destas 142 publicações a variação de temas era muito grande, pois alguns documentos por conter a palavra “faz” ou a palavra “conta” apareceram na busca, tornando necessário um maior refinamento na procura. Para tanto foi colocado o termo “faz de conta” entre aspas e, dessa forma, o número de publicações caiu para 90 e foi possível selecionarmos 3 artigos, 1 dissertação e 1 tese.

Utilizando os descritores “Atividades Lúdicas” encontramos 40 publicações, sendo que, dentro da temática que pretendemos investigar, encontramos apenas 2 artigos, 2 dissertações e 2 teses.

Ao procurarmos pelos descritores “Práticas Docentes”, obtivemos 93 resultados, no entanto, após leitura dos resumos entendemos que nenhuma delas estava voltada para os objetivos da nossa pesquisa, que se propõe a refletir sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, entendendo que, para tanto, é fundamental um olhar para a prática do professor em relação aos jogos e brincadeiras na escola.

Muitos títulos relacionados com essa temática foram descartados por estarem focados no brincar como recurso terapêutico. Encontramos uma quantidade significativa de publicações falando sobre o brincar, no entanto, totalmente focados ao ambiente hospitalar, saindo da nossa proposta que é uma investigação voltada para o ambiente escolar.

Observamos que existe uma maior quantidade de publicação de artigos e um número bem reduzido de dissertações e teses com os descritores que utilizamos.

Percebemos que nos últimos cinco anos não foram realizadas muitas publicações referentes ao desenvolvimento infantil na escola, onde o brincar fosse abordado. Quando o tema específico é o faz de conta, se torna ainda mais difícil encontrar textos publicados de 2010 em diante.

O professor de educação infantil que busca se instrumentalizar para a prática docente atenta ao desenvolvimento das crianças, encontrará dificuldade para localizar, em nossa literatura atual, publicações que tratem do brincar como meio da criança aprender e se desenvolver na escola.

Mesmo os textos que tratam dos temas com os descritores utilizados em nossa busca, poucos mencionam o papel do professor de educação infantil e qual deve ser sua postura na escola diante das brincadeiras.

A busca foi muito importante para sabermos o que vem sendo discutido sobre o brincar nas escolas. Não encontramos nenhuma publicação que enfocasse na mesma problemática, isto é, se o contexto escolar influencia na forma de brincar das crianças da educação infantil na escola, configurando-se dessa forma nosso problema de pesquisa.

Segundo Saviani (2000), o problema de uma pesquisa vai além de questionamentos que ainda não tenham respostas. Para ser considerado um problema de pesquisa é importante que o pesquisador identifique a necessidade da resposta ao questionamento elaborado para a área de conhecimento em questão. “As coisas que eu ignoro ou cuja congruência me escapa, são infinitas, sem que nunca tenham sido e nunca possam ser problemas para mim”. (SAVIANI, 2000. p. 66).

O objetivo geral da pesquisa foi identificar se o contexto escolar influencia na forma como as crianças brincam de faz de conta, na escola de educação infantil. E os objetivos específicos foram:

- Sistematizar as contribuições do brincar de faz de conta para o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria histórico cultural;
- Destacar o papel do professor como profissional mediador nas brincadeiras, à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica;
- Observar crianças da educação infantil no contexto escolar em situações de brincadeiras de faz de conta;

- Analisar o que pensam professores da educação infantil em relação ao brincar de faz de conta na escola e como desenvolvem suas práticas.

De acordo com Dalbosco (2010), os métodos de investigação empírica são importantes, mas principalmente pelo fato da pesquisa em educação estar vinculada a seres humanos, é indispensável um embasamento teórico para que a mesma tenha real validade. E esse embasamento foi buscado por nós e está alicerçando toda nossa pesquisa.

Procuramos conhecer o *locus* de realização da investigação, inclusive porque no caso específico da problemática em questão a compreensão do contexto é imprescindível.

O material empírico foi produzido em duas escolas de educação infantil situadas na cidade de Hortolândia, sendo que cada escola está localizada em uma região diferente da cidade e uma é do setor público e a outra do setor privado.

Segundo dados divulgados no site da prefeitura de Hortolândia, o município, que era um bairro pertencente à cidade de Sumaré, teve sua emancipação decretada no ano de 1991. “A história da cidade encontra-se vinculada ao povoado de Jacuba, localizado no município de Sumaré, e data aproximadamente do fim do século XVIII e início do século XIX”. A princípio, o nome do lugar era Jacuba. “Em 1958, Jacuba teve seu nome alterado, em virtude da existência de outra cidade com o mesmo nome, para Hortolândia uma vez que se encontrava próxima ao Horto Florestal” (PREFEITURA DE HORTOLANDIA, 2015).

De acordo com o IBGE (2015), Hortolândia atualmente tem 215.819 (duzentos e quinze mil e oitocentos e dezenove) habitantes. O município, até uns quinze anos atrás, era conhecido como cidade dormitório e também era famoso pela instalação do presídio Ataliba Nogueira em suas imediações.

A cidade de Hortolândia conta hoje com cinquenta e duas escolas municipais, sendo vinte e seis de educação infantil (crianças de zero a cinco anos). Não foi possível mensurar quantas escolas particulares existem na cidade, pois a maioria ainda está em situação irregular.

De acordo com dados do IBGE (2015) a área da unidade territorial de Hortolândia é de 62,416km<sup>2</sup>. Existem 25 estabelecimentos de Saúde do SUS (Sistema Único de Saúde). O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM 2010) é de 0,756. A cidade tem em torno de 97.439 pessoas do sexo masculino e 95.253 pessoas do sexo feminino.

A população residente alfabetizada é de 168.347 pessoas. Já a população residente frequentando escola é de aproximadamente 58.599 pessoas. Da população residente, se declaram da religião católica apostólica romana 95.250 pessoas, se declaram espíritas 2.119 pessoas e declaram-se de religião evangélica 68.905 pessoas.

Para melhor organização de nossa investigação e em busca de respostas para nossa questão problema, o trabalho foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “O brincar infantil na perspectiva Histórico-Cultural”, trataremos da base teórica que ancora essa discussão e mais especificamente o brincar de faz de conta na educação infantil.

No segundo capítulo, intitulado “A formação do professor à luz da Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica”, apresentamos alguns dos fundamentos epistemológicos dessa proposta de uma formação global de alunos conscientes do seu papel como cidadão.

No terceiro capítulo, com o título “Descrição dos contextos da pesquisa”, descrevemos de forma detalhada as duas escolas

observadas, destacando suas diferenças e semelhanças e ressaltando suas características para ampliar a compreensão dos contextos onde as observações foram realizadas.

O quarto capítulo, intitulado “O dia a dia no dia do brinquedo: produção e análise do material empírico”, apresenta as análises do material empírico, onde as inferências são realizadas em acordo com as bases teóricas da nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos algumas considerações em relação às ideias levantadas, visando à elaboração de reflexões críticas e perspectivas de avanço nas discussões sobre o tema estudado.

## **1. O BRINCAR INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL.**

Neste capítulo faremos nossas análises e reflexões à luz da teoria histórico cultural, corrente de pensamento pautada no materialismo histórico dialético, que traz contribuições fundamentais para a compreensão de como se dá o desenvolvimento do ser humano que se constitui historicamente.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge, até que desaparece, isso implica pôr em evidencia sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. (LAZARETTI, 2011. p. 102).

A Teoria histórico-cultural, que teve à frente Lev Vygotsky e chegou ao Brasil a partir da década de 1990, surgiu nos anos vinte, trazendo uma nova concepção sobre como a criança se desenvolve a partir de sua formação biológica e suas relações sociais e culturais.

Segundo Prestes (2010), Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, pequena cidade perto de Minsk. A região era dominada pela Rússia, porém, ficou independente em 1991 após a desintegração da União Soviética, passando a se chamar Belarus. Vygotsky faleceu de tuberculose aos trinta e sete anos de idade.

Formado em direito e filho de pais intelectuais com boa situação econômica, Vygotsky trabalhou como professor nas áreas de filosofia, pedagogia, psicologia, literatura e deficiência física e mental. Juntamente com Leontiev e Lúria, após a revolução da Rússia, formou um grupo de estudos de pesquisadores preocupados em construir uma nova psicologia.

Essa teoria parte do princípio de que as funções psicológicas superiores estão subordinadas às questões históricas. O homem se constitui historicamente, ele é o agente que pode modificar e ser modificado pela história. Nessa teoria, o ser humano é entendido

como uma complexa relação entre o biológico e o histórico/cultural. Parte do interno e do externo, numa relação dialética, na qual o ser se forma, se transforma e interfere na formação de outros.

A interação com os objetos, o controle e entendimento dos significados e as transformações que ocorrem no indivíduo em função dessas relações, é justamente o que o caracteriza como ser humano e demonstra o quanto seu desenvolvimento se distancia das formas de desenvolvimento das plantas e dos animais.

Dentro de tal abordagem teórica, entendemos que no período inicial de desenvolvimento a criança tem necessidade absoluta da interação com o adulto, para que o mesmo possa lhe passar os conhecimentos acumulados cultural e historicamente. Sozinha a criança não teria condições, sequer, de desenvolver a fala.

Um exemplo muito interessante sobre a necessidade da mediação do outro na vida de toda criança é o filme de longa metragem “O enigma de Kaspar Houser”. Filme alemão de 1974 que fala de um homem do século XIX que foi colocado para conviver socialmente apenas depois dos quinze anos de idade, sendo que, até então, havia sido criado num cativeiro sem nenhum contato com outros seres humanos.

Aos quinze anos de idade, estando pela primeira vez diante do convívio social, Kaspar se comporta de forma diferente dos outros, pois sua leitura de mundo estava limitada às impressões que teve no cativeiro. A falta de recursos, como a fala, dificultava ainda mais a sua compreensão do mundo.

Em sua convivência social, Kaspar foi sendo afetado pelo meio em que vivia, apreendendo com certa dificuldade a cultura daquela sociedade, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio, o gosto pela música e carinho pelas plantas e animais. De homem primitivo ele foi se tornando um ser sociável e crítico em relação a

alguns temas que lhe apresentavam, apesar das dificuldades que ainda tinha em relação ao seu desenvolvimento social e cognitivo.

O próprio Kaspar menciona em uma cena que sua capacidade de entendimento e comunicação melhoraria depois que ele desenvolvesse mais a fala e a escrita. Após trabalhar a fala ele pôde contar sua história, relatar suas angústias e conversar sobre coisas abstratas. A personagem se humanizou assim que conseguiu se comunicar, assim que foi possível desenvolver formas de linguagem.

O processo de tornar-se humano e como história não é possível senão na linguagem, não apenas porque é como linguagem que se dá a narração e a memória histórica, mas também porque é na e pela linguagem que as próprias lutas humanas podem se desenvolver como tais – de modo distinto de uma concorrência determinada estritamente por leis evolutivas, como mera disputa entre tipos biológicos mais ou menos adaptados ao ambiente. DELARI JUNIOR, 2013. p. 120).

Toda criança precisa do adulto para ser, através da linguagem, informada, orientada e ensinada sobre vários aspectos. Somos aquilo que vemos e apreendemos, transformamos e deixamos que nos transforme.

### **1.1. O brincar de faz de conta na educação infantil.**

Vygotsky (2007) afirma que apenas a partir da interação do indivíduo com outros indivíduos é que o ser humano aprende e se desenvolve. Dessa forma, podemos perceber que nossa maneira de entender o mundo dependerá das interações/experiências estabelecidas com os outros indivíduos em um determinado contexto social e cultural. Se existem diferenças de contextos, então serão encontradas diferentes possibilidades da criança se constituir e se desenvolver e isso refletirá na forma dela brincar.

Góes (2000) destaca a importância do brincar na educação infantil. A autora salienta a importância das experiências vividas, na hora da criança reinventar as experiências dentro da brincadeira. “No

espaço da brincadeira a criança recria suas experiências” (GOES, 2000. p. 2).

Vygotsky (2007) ressalta, ainda, a relevância do brinquedo no desenvolvimento da criança. Vale salientar, que o termo brinquedo utilizado nos textos de Vygotsky traduzidos para o português, segundo Prestes (2010. p 109), está incorreto: “Em algumas traduções a expressão atividade de brincar foi traduzida como brinquedo”. Compreendemos, então, que Vygotsky estava se referindo as brincadeiras e não ao objeto.

Elkonin (2009) salienta a importância do brincar no desenvolvimento das capacidades infantis, afirma que brincando de faz de conta a criança compreende e reproduz o que ela percebe no comportamento do adulto. Isso nos leva a refletir sobre de que maneira as diferentes formas de comportamento do adulto, que pode variar de acordo com sua realidade sócio-cultural e econômica, poderiam ou não influenciar a criança na forma de apreender essas realidades por meio das brincadeiras.

O autor ainda apresentou contribuições valiosas em relação à importância do brincar no desenvolvimento da criança, dando grande ênfase às brincadeiras de faz de conta, assim como para a participação do adulto mediando essas atividades.

De acordo com Vygotsky (2007, p.130): “Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”. Sendo assim, na infância, o brincar de faz de conta é uma oportunidade para que a capacidade de abstração seja desenvolvida.

Carvalho (2007) também chama a atenção para a importância da imaginação na infância como forma de compreensão, aceitação e transformação da realidade e afirma que, enquanto brinca, a criança:

Ensaia papéis, apreende valores e constrói formas de sociabilidade, adquirindo motivação e habilidades

necessárias à sua convivência social, ao mesmo tempo em que se projeta nas atividades adultas de sua cultura. (CARVALHO, 2007. p. 27).

Se considerarmos que o comportamento humano pode ser diferente de acordo com o contexto em que o mesmo está inserido, o modo de agir da criança na brincadeira de faz de conta será diferente de uma criança para outra.

Rocha (2009) destaca o fato de que a criança quando brinca de faz de conta constitui sua imaginação para se colocar no papel de outros. Partindo da realidade a criança recria o real. A infância é uma fase em que os pequenos são influenciados pelos que os rodeiam, os utilizando como referência na hora de criarem situações imaginárias.

Entendemos a importância do brincar na infância em todas as idades e de todas as formas que essas atividades se apresentam. No entanto, focamos nossa pesquisa no brincar da criança de aproximadamente quatro a seis anos (período da infância denominado por Vygotsky, Elkonin e Leontiev como final da idade pré-escolar), etapa em que as crianças buscam a realização de suas vontades através do brincar, atividade esta denominada por Elkonin (2009) como jogo protagonizado ou jogo de papéis.

A teoria considera como unidade fundamental do jogo o “jogo protagonizado”, característico das crianças do final da idade pré-escolar, jogo social, cooperativo, de reconstituição dos papéis e das interações dos adultos. (ELKONIN, 2009. p. XII).

Utilizando o materialismo histórico dialético como base para a concepção de homem e sociedade, Elkonin, Leontiev e Vigotski estudaram o desenvolvimento humano e fez parte dessa investigação o estudo do jogo como atividade impulsionadora do desenvolvimento infantil.

A criança até mais ou menos três anos de idade, quando tem o desejo de algo que ela não pode obter naquele momento, normalmente não projeta para o futuro a intenção de realizar esse

desejo. Se ela quer algo hoje, ela vai chorar e insistir para realizar imediatamente sua vontade.

No entanto, afirma Vygotsky (2007), que a partir dos três anos, aproximadamente, as crianças passam a realizar algumas de suas vontades nas brincadeiras. Passam a fazer de conta que tem algo que na realidade não poderiam ter, ou que são alguém que na realidade não poderiam ser. Porém, não quer dizer que, com o tempo, a criança irá recorrer ao faz de conta para solucionar problemas de desejos não alcançados. Mas partir para o mundo imaginário é um caminho bastante utilizado pelas crianças como meio de satisfação de desejos.

Não é incomum vermos crianças que pegam um pedaço de madeira e visualizam no objeto um aviãozinho, um carrinho, uma boneca ou outros objetos, utilizando sua capacidade imaginativa.

Já existem momentos em que, na brincadeira, a criança se coloca diante de outra, ou sozinha, ou diante de um adulto cúmplice de suas brincadeiras, passando a se comunicar como se fosse outra pessoa.

Elkonin (2009), em sua obra “Psicologia do Jogo”, traz contribuições valiosas para o entendimento dessa atividade infantil, que não é inata, mas construída socialmente.

Elkonin não só foi um eminente psicólogo soviético, como também especialista nas áreas da pedagogia e psicologia infantil. Pertencente a geração pós-revolucionária dos psicólogos soviéticos, os quais compõem o esqueleto da escola universalmente conhecida de Vygotsky, Elkonin costumava chamar-se, orgulhosamente, discípulo deste e companheiro de seus outros alunos e colegas. (LAZARETTI, 2011. p. 17).

Sobre a referida obra de Elkonin vale ressaltar que, segundo Prestes (2010), a tradução correta para o título do livro não seria psicologia do jogo e sim “Psicologia do brincar”. No entanto, manteremos o título “Psicologia do jogo”, por ter sido a publicação com esse título por nós pesquisada.

As referências para o jogo de papéis estão dentro das relações sociais que se estabelecem na vida de cada um. A criança não nasce com a capacidade imaginativa pronta, ela desenvolve essa capacidade, conforme as condições que encontra em seu contexto de desenvolvimento.

O jogo de papéis é talvez a maior vítima de interpretações naturalizantes. O brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa. (PASQUALINI, 2013. p. 88).

Existe uma ideia no senso comum de que toda criança é naturalmente criativa e que o faz de conta é inerente a toda criança. Mas, como reafirma Pasqualini (2013), o faz de conta não é inato, a criança aprende a brincar de faz de conta, assim como desenvolve sua imaginação, que pode ser ampliada ou limitada.

Toda criança está rodeada de adultos que lhe dão parâmetros para imitação, assim como lhe apresentam objetos que podem ser manuseados e até transformados em outras coisas, dentro do jogo.

A brincadeira de papéis sociais não emerge, portanto, naturalmente, ela é fruto de um processo intencional objetivando gerar desenvolvimento nas crianças engendrado pelos adultos que dela cuidam e educam. (ARCE e BALDAN, 2013. p.99).

É importante ressaltar que quando nos referimos ao fato da criança brincar com um objeto dando a este outro significado, como por exemplo, pegar um tecido enrolado e dizer que é seu bebê, não significa que no universo imaginário qualquer objeto pode ser transformado em qualquer coisa na mente das crianças.

O jogo de papéis é uma convenção, a qual mesmo implicitamente é possível percebermos que existem regras de comportamento e de convencionar o significado que será dado aos objetos.

A criança faz de conta que é alguém, regrada pelo entendimento que ela tem desse alguém, de como ela acha que ele é

ou deveria ser. Quando se coloca no lugar de mãe, pai ou irmão, a criança age de acordo com o que ela entende e elabora para si sobre a forma de agir dessas pessoas considerando como elas são de acordo com o contexto onde estão inseridas.

Segundo Vygotsky (2007), as regras no jogo imaginário estão incutidas de forma oculta, mas não se pode negá-las. Por outro lado, para esse pesquisador, todo jogo de regras tem um tipo de situação imaginária, ao passo que todo jogo imaginário tem, mesmo que implicitamente, suas regras.

O jogo protagonizado na infância é um meio de apropriação, por parte da criança, dos conhecimentos historicamente construídos. A criança encontra nessa ação um caminho possível para elaborar ou reelaborar os significados de vários elementos que a circunda.

“A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância”. (ELKONIN, 2009. p. 216).

A criança aprende com o adulto em situações de mediação. Dessa forma, é possível entendermos a função importante do adulto na formação do indivíduo durante a infância. Em item posterior trataremos do conceito de mediação, assim como do papel do pedagogo e da necessidade de sua qualificação para o trabalho com crianças.

É importante destacarmos também que, embora a criança se inspire nas atitudes do adulto, o brincar de faz de conta, não pode ser definido como mera imitação. Uma vez que ao se apropriar de elementos e comportamentos já existentes, a criança também os reelabora dando nova ressignificação.

Para brincar em um jogo de faz de conta a capacidade criativa da criança é fundamental. Quando um ator vai interpretar um papel, ele busca elementos de sua vivência. Normalmente se exercita para

criar em sua mente um repertório de movimentos e tons vocais que o auxiliarão na composição de uma personagem.

Quando a criança vai brincar no jogo protagonizado ela não tem essas ferramentas de interpretação profissional para lhe dar suporte na elaboração do papel. Mas a criança poderá encontrar modelos de comportamentos dentro das suas relações sociais, assistindo a uma peça de teatro, a um filme ou por meio de uma história, lendo um livro.

Não é somente no seu dia a dia familiar que a criança amplia seu repertório para a criação de papéis. Todas as relações estabelecidas dentro e fora de casa oferecem conteúdo para essa forma de brincar infantil.

Vygotsky (2014) ressalta a necessidade de a criança ter acesso ao que lhe é diferente, ao que lhe tira da “zona de conforto”, para que, ao tentar se readaptar, ela tenha necessidade de criar.

A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nesta experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. (WAJSKOP, 2012. p.39).

O processo de humanização do sujeito se dá justamente por sua ação e necessidade de transformação. Através do trabalho, o homem atua na natureza, afeta e é afetado por ela. A criança quando brinca de faz de conta está também realizando essa proposta de intervenção na natureza, mas dentro de uma esfera lúdica. Quando a criança não tem condições de realizar as atividades que gostaria, ela pode encontrar na brincadeira um meio de simular a situação e se desenvolver.

Para Elkonin (2009), não há como precisar de que maneira o jogo protagonizado surgiu, mas é uma atividade que, provavelmente, tem uma relação direta com o trabalho. A criança que era inserida

muito cedo no modo de vida dos adultos e lidava com as ferramentas relacionadas a atividades como pesca, plantio e caça, teve que ser afastada do trabalho adulto, quando este passou a ser mais elaborado.

A partir do momento em que as ferramentas de trabalho passaram a ser máquinas e equipamentos mais complexos, a criança teve que ser afastada, pois não tinha condições de lidar ou manusear esses objetos. O lugar ocupado pela criança na relação com o trabalho foi se modificando e a visão de infância também foi sofrendo transformações dentro das sociedades.

A criança precisou ser afastada do mundo laboral, mas sua necessidade de intervenção e apropriação do mundo continuou e ela encontrou no brincar de faz de conta um caminho possível para isso.

## **1.2. O desenvolvimento da criatividade e da imaginação.**

Na perspectiva teórica que fundamenta nossa discussão, entendemos que o indivíduo se constitui como ser humanizado, através de suas relações sociais. De acordo com as mediações simbólicas que acontecem através da relação com outros indivíduos ou objetos, a pessoa vai se apropriando dos bens históricos e sociais construídos e, dessa forma, se desenvolve, transforma e é transformada dialeticamente.

Nessa concepção, também a imaginação é entendida não como um dom, uma capacidade inata, mas sim como algo que precisa ser desenvolvido, construído socialmente. O ser humano não nasce criativo, sua capacidade criativa é desenvolvida, assim como sua capacidade de abstração, de ir além do concreto, sua capacidade de “fazer de conta”.

Vygotsky (2007) afirma que a criança, até por volta dos três anos, não tem condições de realizar suas ações para além do significado concreto do objeto que está sendo usado por ela. Usar a

imaginação e ir além do significado real de um objeto é algo que a criança irá aprender a fazer em seu processo de desenvolvimento psíquico.

O indivíduo inicia o processo de imaginar aquilo que não está concretamente à sua frente depois de um período de desenvolvimento, ninguém nasce com essa capacidade. Portanto, dizer que toda criança é criativa por ser criança, assim como dizer que a criatividade é privilégio de uns e outros, não condiz com a teoria histórico-cultural.

Na antiguidade ocidental percebemos, por meio da literatura e filmes onde os deuses gregos são retratados, que a criatividade estava sempre muito ligada à criação artística, onde eram exaltados principalmente os mestres da poesia. Os poetas eram considerados pessoas eleitas que tinham o privilégio de receber das musas inspiradoras a inspiração necessária para sua criação.

Na obra de Homero (1995) “A Teogonia, origem dos deuses”, a personagem principal (Hesíodo) clama pelas musas para que o inspirem belas palavras, mostrando que era esperada dos deuses a inspiração e a sabedoria para a criação de belos versos. A criatividade era vista como um dom divino, destinado a poucos.

Vygotsky (2014, p.10) contesta a visão mítica da capacidade criadora e afirma que: “Só as representações religiosas ou míticas da natureza humana poderiam atribuir ao processo imaginativo uma origem sobrenatural não vinculada a nossa experiência passada”.

A criatividade não resulta de inspiração fantástica relacionada ao mundo dos deuses e musas, mas está diretamente ligada a relação dos indivíduos uns com os outros. A criatividade não é inata, mas sim uma construção diária, resultante de tudo o que é apreendido e compreendido pelo homem na sua relação com o mundo que o rodeia.

Vygotsky (2014), salienta que a imaginação é fundamental para o indivíduo, sendo impulsionadora da criatividade. A capacidade imaginativa nos possibilita adaptação a novas situações.

Com efeito, a criatividade se desenvolve a partir da dialética entre objetivação a apropriação, entre a apropriação daquilo que já foi acumulado outrora pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história e a objetivação do novo (SACCOMANI, 2014. p. 14).

Partindo desse princípio, podemos entender que toda pessoa poderá ser criativa e que a capacidade imaginativa depende não de questões inatas ou de privilégios de alguns eleitos, mas sim das oportunidades de aprendizagem.

Enquanto na antiguidade a criatividade era reconhecida como algo restrito às atividades artísticas como a poesia, por exemplo, para Vygotsky a criatividade está diretamente relacionada com tudo o que é novo, tudo o que o ser humano é capaz de criar em maior ou menor escala, independentemente de ter ou não um cunho artístico.

Chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano. (VIGOTSKY, 2014. p. 1).

A capacidade criativa pode ser ampliada ou reprimida pelas experiências nas relações do ser humano com o meio. De certa forma, esse pensamento democratiza a criatividade. Todos podem desenvolver a capacidade criativa através das mediações simbólicas.

A função da educação escolar é, pois, criar em cada indivíduo singular, sobre a base da natureza biofísica, o produto da criatividade humana que fora objetivado nos instrumentos da cultura. Assim, a criatividade é ensinada quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não o tornará necessariamente um gênio, um grande artista, um grande cientista, mas desenvolverá sim a criatividade. (SACCOMANI, 2014. p. 13).

Se a imaginação se desenvolve de acordo com as experiências vividas, então precisamos pensar que, desde a infância, a criança precisa ter os meios para que esse desenvolvimento

aconteça. O direito às informações, o direito aos conhecimentos historicamente acumulados, o direito ao acesso às atividades artísticas, aos livros, aos brinquedos, tudo precisa ser respeitado e valorizado.

Elkonin (2009) afirma que por meio do jogo protagonizado a imaginação se manifesta, pois o jogo promove a ficção e impulsiona a criatividade. Porém, o jogo não nasce espontaneamente na criança, essa atividade tem a sua história e nessa história a participação do adulto sempre está presente. O jogo está diretamente ligado com as relações existentes entre a criança e o adulto, com a necessidade que a criança tem de pertencimento, de participação no mundo.

É fundamental que todo professor tenha conhecimento dos mecanismos que levam a criança a se desenvolver plenamente, oferecendo as possibilidades necessárias. Ele precisa saber de que forma a criança se desenvolve, entender que sua imaginação e criatividade podem ser ampliadas se forem oferecidas as condições necessárias para que isso ocorra.

### **1.3. A criança como um ser social e as diferentes maneiras de ser criança.**

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. (RCENEI, 1998. p. 18).

Para iniciar uma pesquisa o profissional pesquisador sempre irá partir daquilo que considera uma questão fundamental, um problema que precisa ser analisado e melhor compreendido.

A criança tem outras formas de ver e entender o mundo e podemos dizer que existem várias maneiras de ser criança, portanto, várias formas de compreensão e inserção no mundo. Então, como

investigar as crianças sem nos propormos a levar em conta as várias infâncias?

Demartini (2011) chama a atenção para o fato de que não devemos generalizar o comportamento infantil. Para se entender melhor esses sujeitos é fundamental ouvir o que os pequenos querem dizer. As crianças também podem ser capazes de contribuir com investigações ligadas a sua forma de ver, entender e se colocar no mundo.

Mesmo no interior de cada grupo é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, num primeiro movimento, parecem semelhantes. Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa. (DEMARTINI, 2011. p.12)

Não é possível definir infância, como se houvesse apenas um tipo de infância. O modo de ser e agir das crianças estão diretamente ligados ao contexto onde elas estão inseridas. Sabemos que os contextos podem ser muito diferentes, temos que estar atentos para a diversidade. Então, não é possível generalizar quando falamos de infância, como se houvesse uma forma padrão definidora do termo.

Neste sentido cada grupo social, ao estabelecer interações com seus membros, com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, institui um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, na materialidade de sua paisagem, em suas relações sociais (LOPES. 2008. p. 59).

Com base na perspectiva histórico-cultural podemos afirmar que todos nós influenciados e somos influenciados pelo meio em que vivemos. Com a criança não é diferente, ela também afeta e é afetada, ela também é transformada, assim como é agente transformador. Sua contribuição é fundamental no processo de construção da identidade cultural e social de qualquer grupo de pessoas.

O adulto o qual o pequeno virá a ser depende muito de como, quando criança, esse pequeno lidou com toda a complexidade que é

estar imerso em um determinado universo de informações e comportamentos.

Sabemos que fatores como classes sociais, etnia, gênero, local de moradia, composição familiar, valores, conhecimentos, hábitos e práticas culturais da família e da comunidade em que a criança se insere são constituidores de modos específicos de ser criança. (BORBA. 2008. p.76).

São muitos os condicionantes que influenciam a maneira como o indivíduo irá se constituir como pessoa. Mas as ideias convergem dentro da teoria histórico-cultural quanto ao fato de que é na relação do homem com o seu entorno, através da mediação, que a pessoa, desde o seu nascimento, se desenvolve. O desenvolvimento é social e cultural e nada do que se desenvolve no psiquismo humano é inato.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2010. p. 63).

É na relação da criança com os adultos que se encontra toda a base da aprendizagem. Quando falamos de diferentes infâncias, falamos das diferentes possibilidades e informações que cada criança irá encontrar em seu percurso.

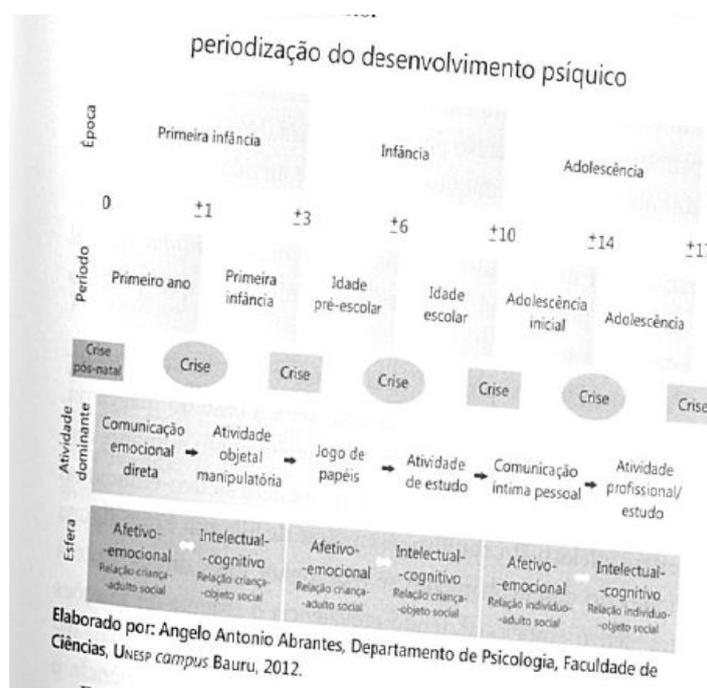
De acordo com Leontiev, Elkonin e Vygotsky, o desenvolvimento do psiquismo humano está condicionado às interferências externas que irão impulsionar esse desenvolvimento de forma gradual, através das mediações por meio dos signos, sendo que o mais importante deles é a linguagem.

Leontiev (2010) afirma que a geradora de desenvolvimento do sujeito é sempre uma atividade principal, considerando que todo sujeito estrutura suas relações com a realidade social através de uma atividade dominante e atividades secundárias. A atividade principal é aquela que mais favorece o desenvolvimento num determinado estágio da vida do sujeito.

Para a compreensão do desenvolvimento através de estágios ou periodização é necessário observarmos que não há um engessamento que atrela o período de desenvolvimento a uma determinada idade, uma vez que as variáveis provocadas pelo social podem provocar diferentes níveis de desenvolvimento em sujeitos de uma mesma faixa etária.

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma nova geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. (LEONTIEV, 2010. p. 65).

Pasqualini (2013) utilizando como base um diagrama (imagem abaixo) elaborado pelo professor doutor Ângelo Antônio Abrantes (docente do departamento de psicologia da Unesp), nos auxilia na compreensão de como se dá a proposta de periodização do desenvolvimento da infância a adolescência, segundo Elkonin e os estudiosos da teoria histórico-cultural.



A partir do estudo desse quadro, Pasqualini afirma que o desenvolvimento até a adolescência se divide em três períodos que são: primeira infância, infância e adolescência.

A primeira infância vai de zero a três anos aproximadamente. A infância vai da idade pré-escolar, mais ou menos três anos, até por volta dos seis anos e a idade escolar, mais ou menos dos seis anos até aproximadamente dez anos. Já a adolescência se divide em adolescência inicial (pré-adolescência), que vai aproximadamente dos dez aos quatorze anos e a adolescência propriamente dita, que vai dos quatorze até mais ou menos dezessete anos.

Em cada um dos períodos se manifesta a atividade principal e as atividades secundárias. No primeiro ano de vida o bebê se desenvolve por meio do contato afetivo-emocional, que contribui como atividade principal no seu desenvolvimento. Enquanto a atividade principal do bebê é a afetivo-emocional, a atividade secundária é a intelectual-cognitiva, como por exemplo: nomear os objetos.

Na medida em que a criança desenvolve o afetivo/emocional, ela vai também desenvolvendo a necessidade de se apropriar de mais coisas do mundo e, nesse momento, surge a crise, onde a atividade principal passa a ser a intelectual/cognitiva e a secundária afetivo/emocional.

Após a crise, no período da infância que vai de um ano até aproximadamente três anos, a atividade principal da criança passa a ser objetual manipulatória, ou seja, por meio da manipulação dos objetos, atividade intelectual/cognitiva, a criança terá um desenvolvimento mais efetivo. Nessa fase, o lúdico se apresenta como atividade secundária, afetivo/emocional.

Após uma nova crise, a criança se apropriando do mundo que a cerca, passa a desenvolver o desejo de ser como o adulto, passando a reproduzir aquilo que o adulto faz. Dessa forma, por

meio do afetivo/emocional, que passa a ser a atividade principal da criança, ela inicia sua nova fase de desenvolvimento através do brincar de faz de conta. Este período é denominado por Leontiev, Elkonin e Vygotsky como pré-escolar, que coincide aproximadamente com nossas crianças da educação infantil.

A brincadeira é uma atividade que emerge como resultado de uma contradição que se apresenta à criança na transição à idade pré-escolar. Por um lado, a criança experimenta necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira. (PASQUALINI, 2013. p. 89).

O brincar, nesse período chamado por nossos teóricos de pré-escolar, passa a ser a atividade geradora do desenvolvimento da criança. Conforme a criança brinca ela vai se desenvolvendo até que surge uma nova necessidade, que gera uma nova crise. A criança, ao sair da idade pré-escolar, passa para uma nova fase, a idade escolar, onde seu interesse em fazer o que o adulto faz se modifica e ela passa a se interessar em saber o que o adulto sabe. Nesse período a atividade principal passa a ser a atividade de estudo, que é a intelecto/cognitiva.

Conforme afirma Lazaretti (2011), é importante ressaltarmos que, dentro da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento está sempre atrelado ao contexto histórico e social onde o sujeito está inserido. A idade apresentada em cada período, assim como as atividades mencionadas são apenas uma referência, mas o desenvolvimento está condicionado à oportunidade de aprendizagem e não exatamente a idade cronológica do sujeito.

#### **1.4. Das diferenças e desigualdades.**

Normalmente é possível percebermos pela localização de uma comunidade, alguns aspectos de suas vidas, tais como o conforto em relação aos meios de transporte, o acesso à água, energia elétrica,

saneamento básico, centros de saúde, escolas, espaços culturais (teatro, museu, cinema), áreas de lazer e centros comerciais.

É necessário levar em consideração as diferenças econômicas, que são muitas em nossa sociedade e reverberam em nossas crianças influenciando diretamente a maneira como elas se constituem e se comportam.

Buscando fundamentos para compreender a existência de diferentes contextos econômicos e sociais, nos apoiamos em Marx que, em sua obra “O Capital livro I”, nos esclarece sobre como o homem está organizado social e economicamente para produzir suas condições de existência.

Marx (1985) nos leva a refletir sobre a diferença existente na forma de viver das pessoas, onde umas vivem com o lucro recebido graças ao trabalho estafante de outras. Essa realidade, fruto do regime capitalista, denuncia ainda a existência de pessoas abastadas enquanto a maioria vive em situação de pobreza e pouco poder aquisitivo.

Ter ou não acesso aos bens produzidos faz muita diferença na vida de uma criança. É preciso considerar as desigualdades nas experiências, o excesso de brinquedos de uns enquanto outros possuem apenas o que conseguem confeccionar, e o acesso a tantos avanços tecnológicos (computador, tevê a cabo, internet, celular) de uns, enquanto outros não possuem nenhum poder aquisitivo para obter estes bens.

A respeito do brincar em diferentes classes sociais, Pfeifer e Rombe (2009) apontam que a falta de acesso de crianças com menor poder aquisitivo pode fazer a diferença em seu desenvolvimento e aprendizagem em relação a outras crianças que tenham condições de obter equipamentos tecnológicos, como computadores e aparelhos celulares e desenvolver habilidades cognitivas, por exemplo, em seu manuseio.

Hoyer (2010), em sua pesquisa sobre a criatividade infantil em atividades lúdicas, demonstra através de comparação entre crianças de realidade social diferentes, que a criatividade também se diferencia. Dentre as diferenças contextuais observadas ressalta “a natureza livre e aberta da própria atividade lúdica, a existência de espaços estimulantes à criação e a valorização social dessa criação, seja pelos pais, colegas e ou professores” (HOYER, 2010. p.156).

A referida autora também afirma que a situação social da família exerce influência na criança no que diz respeito à expressão de sua criatividade. O ambiente familiar pode ou não oferecer materiais lúdicos, espaços estimulantes e relação harmoniosa entre os membros da família. Considerando que a criança necessita da mediação do outro para desenvolver sua capacidade criativa, podemos entender que quanto mais recursos, inclusive materiais, a criança tiver em seu entorno, mais chances terá de desenvolver plenamente suas potencialidades. Por outro lado, a quantidade de recursos materiais não se sobrepõe a necessidade de conhecimento e intencionalidade do adulto que interage com a criança

A mediação é um conceito fundante da teoria histórico-cultural e é entendida como fundamental no desenvolvimento do sujeito. Através da mediação a criança vai se apropriando do mundo a sua volta e se percebendo como parte ativa desse mundo. Sendo assim, identificamos a fundamental importância do professor, profissional que irá acompanhar a criança durante um longo período do seu dia a dia, e que para contribuir com a formação de um ser social, necessita de uma formação apropriada.

Mesmo as crianças que nascem e vivem numa mesma época podem se desenvolver de maneiras diferentes. Sempre é preciso levar em conta, entre outras coisas, o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido e as relações que estabelece com os outros.

Os pesquisadores da teoria histórico-cultural se fundamentam na ideia marxista de que o indivíduo é o agente da sua própria história. Dentro de uma concepção cujo contexto, assim como as ações do sujeito em relação ao contexto são fundamentais para sua formação, não é possível determinar uma maneira específica de ser criança.

## **2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Não há como falarmos de brincar infantil e nem se a escola influencia na maneira como as crianças realizam essas atividades, sem nos aprofundarmos na questão da formação do professor. É fundamental que o docente tenha, em sua formação, condições para se qualificar profissionalmente, visando à demanda que atenderá em sua atuação.

Ao pensarmos sobre o papel fundamental do professor na vida escolar da criança, entendemos como se faz importante que esse profissional tenha em sua formação dados que o instrumentalize para cumprir sua função como mediador no processo de aprendizagem da criança, entendendo o brincar como um meio e um caminho importantíssimo na aprendizagem.

Encontramos na pedagogia histórico-crítica fundamentos que embasam nossa discussão a respeito da necessidade do professor ter conhecimento científico, estar preparado para interagir e orientar a criança e estar munido de uma sólida formação que lhe ofereça conhecimento didático e metodológico para a realização do seu trabalho.

### **2.1. Uma proposta pedagógica.**

No Brasil, segundo Surh (2011), a educação formal teve início com os jesuítas, em 1549, com o intuito de catequizar os índios e atender aos filhos de portugueses que já haviam chegado ao Brasil. “Os jesuítas tiveram o monopólio da educação no Brasil até serem expulsos do território português em 1759 pelo Marques de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777” (SURH, 2011. p. 30).

De acordo com a referida autora, a escola como instituição de ensino direcionada às camadas populacionais menos abastadas,

começou a surgir durante o capitalismo, com o intuito de preparar as massas para o trabalho.

Antes dessa demanda de mercado, a educação era para poucos, sendo que, por muito tempo, sequer existia um espaço parecido com o que hoje chamamos de escola. A educação era individualizada e cada educando tinha seu próprio mestre, com sua própria maneira de entender a educação. “Cada um seguia uma determinada corrente filosófica e seus pupilos estavam conscientes de que seriam educados segundo aquela concepção” (SUHR. 2011. p. 28).

São muitas as divergências sobre o papel da escola e do professor. Mas, no momento, entendemos que a pedagogia histórico-crítica é a que vai ao encontro de nossa proposta de investigação.

Segundo Saviani (1999) as pedagogias podem ser divididas entre pedagogias críticas, que entendem a educação como resultantes das questões sociais e as pedagogias não críticas, que entendem a educação como autônoma, não articulando a mesma às questões sociais. O autor também afirma a existência das pedagogias crítico-reprodutivas que, embora critiquem a pedagogia tradicional, não avançam no sentido de fazerem proposições de mudança, pois entendem a educação como reprodução da sociedade capitalista.

Partindo da concepção de que a escola pode ser determinada socialmente, historicamente e culturalmente, desponta então a possibilidade de uma proposta pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica) pautada na concepção de que a escola pode estar ao lado da classe dominada, oferecendo-lhe conhecimento científico e estímulo ao desenvolvimento do senso crítico.

## **2.2. As bases teóricas da pedagogia histórico-crítica.**

A pedagogia histórico-crítica tem como base filosófica o materialismo histórico dialético de Karl Marx e, no que se refere à compreensão de desenvolvimento humano, no campo da Psicologia, se ancora na teoria histórico-cultural.

Marx se preocupava com as diferenças de classes, com o trabalhador operário que só tinha acesso ao conhecimento necessário para executar suas funções em “chão de fábrica”. Sem uma percepção clara de sua condição de explorado e com pouco acesso à educação, a classe mais pobre, em desvantagem em relação à classe burguesa, nem ao menos tinha condições justas de lutar por seus direitos.

Ainda hoje, temos claramente divisão de classes entre opressores e oprimidos em todos os setores da nossa sociedade. Saviani (1999) afirma que todos tem o direito ao conhecimento erudito uma vez que sem ele, ficamos em condição desfavorável em relação aos que tem acesso a estes saberes.

As concepções educativas de Marx e Engels são decorrentes de uma compreensão social ampla, ou seja, foi da análise do processo de trabalho no contexto do modo de produção capitalista que surgiram as contribuições do pensamento marxista para a educação. (SCALCON, 2002. p.111).

O materialismo histórico dialético também foi a base para Vygotsky na construção da sua teoria histórico-cultural. A escola se mostra de fundamental importância dentro dessa concepção, partindo da necessidade da mediação nos processos de aprendizagem para que haja, de fato, conhecimento.

Então, de acordo com a concepção de que o homem se constitui historicamente a partir da sua relação com a natureza, transformando e sendo transformado por ela, nota-se a necessidade de acesso a todos os bens históricos e culturais construídos pela

humanidade. Partindo do que já se construiu o indivíduo é capaz de avançar, não tendo que começar sempre do zero.

### **2.3. A formação do professor na perspectiva histórico-crítica.**

A forma como se configura hoje a nossa sociedade é resultante da revolução burguesa e formação do sistema capitalista, da continuidade da existência de uma minoria que mantém o poder e explora uma maioria.

Pires (2015) propõe que o conhecimento do método materialista histórico dialético auxilia no conhecimento da realidade educacional, pois situa o homem na sua história e na forma como se organiza. Para a autora, é importante que a educação seja analisada partindo do que é mais simples para abstrações. É necessário unir a prática educativa à capacidade de reflexão sobre a mesma.

Assim como Marx entende o trabalho como práxis, que seria uma prática consciente, que tem por trás uma análise teórica, também a educação pede uma prática que tem por trás uma reflexão crítica do porquê, para quê e para quem essa prática se realiza. A educação deve fazer parte do processo de humanização dos sujeitos.

O movimento contraditório de humanização X alienação interessa muito à educação, sendo uma questão fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, assim, em suas várias dimensões, a serviço da humanização ou da alienação?

Pink Floyd, uma banda britânica de rock, formada em Londres em 1965, lançou uma música intitulada “Another brick in the wall”, cuja tradução para o português é “Outro tijolo na parede”. Essa canção e as próprias imagens do videoclipe que a ilustra, pode ser interpretada como uma crítica ao sistema educacional alienante, em que todas as crianças são tratadas como massa, totalmente desrespeitadas em sua individualidade.

A música citada tem uma frase que se repete por várias vezes que é “em suma, você é apenas outro tijolo na parede”. Na apresentação do videoclipe as crianças são mostradas como sendo todas iguais, andando mecanicamente na direção de uma máquina de fazer tijolo, que lembra um moedor de carne.

Vemos no referido videoclipe uma metáfora da massificação de estudantes, onde a escola contribui com o sistema de alienação dos mesmos. Nesse caso, o professor realiza seu trabalho educativo em sentido oposto ao que entendemos ser uma educação voltada para a humanização.

Sabemos que é muito difícil exercer a capacidade de reflexão sobre uma educação que não seja baseada em uma concepção capitalista, na qual os alunos são preparados apenas para atender ao mercado de trabalho. Pois a escola está inserida e impregnada pelas concepções que o capitalismo impõe.

Nossos professores foram educados dentro de um sistema capitalista e também foram preparados para atenderem a lei da oferta e da procura. Sendo assim, romper o ciclo e buscar novas alternativas é muito difícil, mas elaborar formas de enfrentamento com vistas a minimizar suas estratégias de aumento da desigualdade social, a nosso ver, é possível.

Temos vários pesquisadores que, refletindo sobre Marx e suas contribuições, avançaram em sua forma de entender e explicar as possibilidades da escola também avançar. Vemos nas formulações que compõem a pedagogia histórico-crítica um caminho possível para esse avanço.

Segundo Saviani (2009), a discussão sobre a formação do professor há muitos anos vem sendo entendida como necessária. Em 1684 já haviam estabelecimentos destinados à formação e no século XIX e após a revolução francesa a necessidade de um preparo de professores veio à tona resultando na criação das escolas normais.

Porém já muito antes disso haviam escolas destinadas a preparar formadores. “Antes disso haviam escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII”. (SAVIANI, 2009. p. 148).

No entanto, os cursos de formação de professores, já no início de sua criação, tiveram uma separação, na qual os profissionais que trabalhariam com as crianças do ensino primário não teriam formação de nível superior, estudariam nas chamadas escolas normais que, na verdade, equivaliam naquele momento ao que hoje se denomina de ensino médio.

As questões relacionadas com a melhoria da educação escolar não são novas, mas a concepção de que o profissional que deve atuar na educação básica precisa ser um profissional com formação consistente do ponto de vista técnico-científico e propostas concretas de carreira é algo bem recente.

Essa movimentação pela profissionalização do professor teve início mais efetivo no Brasil a partir de 1980. Segundo Scalcon (2008), entre 1920 e 1930 intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira já haviam dado início à discussão no Brasil sobre a formação do professor. Mas foi a partir da 1ª Conferência Brasileira de Educação em 1978, realizada em Campinas/São Paulo, que se intensificou a discussão sobre a questão.

Foi exatamente no período militar que toda a discussão começou a ganhar força no Brasil. Em um período de extrema repressão, onde a escola também sofria as consequências da ditadura, tendo até seu currículo adaptado às vontades do militarismo. Foi então, nesta época, que a movimentação em prol da profissionalização do professor começou a ganhar força.

Weber (2003), destaca que a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), fórum legítimo de

debate e de luta pela formação e valorização da profissão, propõe que o professor deve ser preparado para desempenhar sua função levando em conta que ele precisa ter muito mais que uma formação específica e que essa formação precisa ser contínua.

Embora haja grande discussão sobre a formação do professor em relação a várias questões, ainda é possível notarmos que nossos cursos de formação de professores precisam encontrar meios de abarcar tantas atribuições.

Pensando os caminhos tomados nos processos de formação docente, Scalcon (2008) faz um alerta à problemática da falta de estudos teóricos sobre os processos educativos e a exaltação do conhecimento prático como meio mais eficaz de preparação.

O pragmatismo, ao alimentar a promessa da utopia de que a teoria como reveladora da verdade esgotou suas possibilidades explicativas da realidade – segundo os interesses do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais – determina uma consequente desvalorização do conhecimento científico. (SCALCON, 2008. p. 502).

É preciso levar em conta que a prática pela prática resulta em profissionais que apenas executam funções, mas sem condições de refletir sobre o que estão fazendo. A teoria sempre deve orientar a prática e vice-versa.

O professor precisa ter conhecimento teórico-científico e prático, assim sua práxis será voltada para a formação de seres capazes de atender as necessidades de mercado, mas tendo consciência de sua participação como ser social, com direitos sobre os bens produzidos por ele e com total consciência de seu papel na sociedade.

#### **2.4. A mediação pedagógica e a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.**

Em meio a tantos questionamentos, sobre as tendências pedagógicas, o lugar e a função da escola e que tipo de aluno se

deveria formar, a pedagogia histórico-crítica surge como uma proposta que defende a necessidade do professor pesquisador, profundo conhecedor dos conteúdos, consciente de sua participação na sociedade e capaz de respeitar o aluno como um ser que não é vazio, sem nenhum conhecimento de mundo e sem direitos.

Saviani (2000) levanta questões fundamentais relacionadas ao compromisso da escola com a transmissão dos conhecimentos sistematizados e com a necessidade de se entender o homem e sua formação como ser biológico e social.

Para tanto, se faz necessário que o professor esteja esclarecido sobre sua participação nesse processo. Tantas linhas de pensamento pedagógico confundiram profundamente a dinâmica utilizada dentro das escolas. E nossos professores, muitas vezes sem formação apropriada, não possuem o entendimento necessário dos processos educativos para se posicionarem dentro da escola.

Para Gasparin e Petenucci (2015), embora a pedagogia histórico-crítica seja uma possibilidade viável na educação brasileira, nossos professores ainda não têm muito conhecimento do que essa teoria propõe. É necessária uma formação mais adequada aos professores, no sentido de terem entendimento de como se dá a educação e de como se faz possível que a mesma auxilie na formação integral dos alunos através da mediação pedagógica.

Ainda segundo os autores referidos, a proposta consiste em valorizar a escola e a importância da transmissão dos conteúdos pelo professor, dando ao aluno o direito de ter acesso a toda cultura acumulada historicamente pela humanidade.

O aluno deve ser estimulado a aprender mesmo os conteúdos que não sejam de seu interesse, desde que estes sejam julgados como importantes e necessários dentro de parâmetros curriculares de cada nível de ensino. O professor precisa partir daquilo que o

aluno conhece sobre os conteúdos e jamais considerar o estudante como uma página em branco.

Gasparin (2011), assumindo o compromisso de propor uma didática para a pedagogia histórico-crítica, reforça ainda mais a importância da escola, do acesso ao conhecimento científico e da necessidade de professores preparados para assumirem o compromisso de fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento erudito, propondo que o aluno seja orientado para exercer sua cidadania de forma plena e consciente.

Vários meios de comunicação dos canais abertos e revistas populares afirmam que estamos na era do conhecimento e consideramos importante destacar que realmente estamos vivendo em uma sociedade onde nossos conhecimentos são desafiados diariamente. Os avanços tecnológicos são inegáveis e a necessidade de compreensão das novas tecnologias não pode ser descartada.

Embora saibamos da precariedade do ensino em nosso país, ainda assim, podemos afirmar que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o conhecimento sistematizado, mediado por um profissional capacitado, é fundamental.

É preciso ter entendimento para filtrar as informações recebidas, é preciso conhecimento prévio para analisarmos as novas informações que recebemos e para percebermos as desigualdades, entendermos os fatos e refletirmos a respeito, para a busca de melhorias. A pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani, Gasparin e Petenucci, sugere que o conhecimento seja um direito de todos, que a educação promova um conhecimento gerador de senso crítico e de cidadãos conscientes de seu papel como seres sociais, capazes de promover as mudanças sociais e econômicas necessárias. Além disso, ressaltam a necessidade do professor como mediador no processo de construção de conhecimento.

Ao trazermos essa reflexão para nossa pesquisa, onde buscamos entender os caminhos possíveis na formação de um professor mediador, chegamos ao ponto em que entendemos a fundamental importância do professor da educação infantil. O professor precisa estar ciente do seu compromisso em preparar o pequeno aprendiz para os processos educativos numa proposta de formação de um ser global, com as condições necessárias para se desenvolver através das suas relações sociais, históricas e culturais.

### **3. DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DA PESQUISA.**

Essa pesquisa encontra seus fundamentos teóricos na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Dentro dessas abordagens teóricas compreendemos e reafirmamos a necessidade da contextualização para o entendimento dos principais conceitos e situações.

Durante todo o período de coleta de dados, analisamos e levamos em conta as questões relevantes para a pesquisa, tendo em mente o problema que nos levou a iniciar a investigação. “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LUDKE e ANDRÉ 2003. p. 45).

Para encontrarmos possibilidades de análises focando o problema central da nossa pesquisa, fomos a campo observar crianças da educação infantil brincando de faz de conta em duas escolas que escolhemos por se destacarem em suas diferenças.

Entre os principais aspectos que diferenciam as duas escolas, destacamos a localização (realidade do bairro), o espaço físico (uma escola maior que a outra), o número de alunos em sala de aula e a formação dos professores.

#### **3.1. Caracterização das escolas.**

Em um país onde as desigualdades são tão explícitas e profundas, é fundamental falar de como e onde se situam os sujeitos a serem investigados. Buscamos duas escolas, sendo uma do setor privado e outra do setor público, para verificarmos se o contexto escolar influencia de maneira substancial o jeito como os estudantes brincam.

Para tanto, apresentaremos a seguir um detalhamento do espaço físico, da rotina diária e postura do professor de cada uma das duas turmas, assim como, do comportamento das crianças de

cada turma em relação à realidade escolar onde elas estão inseridas. Esclarecendo dessa forma o que estamos denominando de contexto escolar.

### **3.1.1. Apresentando a escola pública Margarida**

Como a proposta foi investigar as brincadeiras de faz de conta, optamos por observar crianças em torno dos cinco anos, visto que é uma idade que está inserida em um período do desenvolvimento considerado por Elkonin (2009) como um dos mais férteis para essa modalidade de brincadeira.

As sessões de observação foram realizadas uma vez por semana durante um período de três meses, totalizando doze encontros. Os registros foram feitos em diário de campo, compondo o material empírico que foi analisado, juntamente com as entrevistas realizadas com oito professores.

A escolha dos professores levou em consideração o interesse e a disponibilidade de cada um para colaborar com a pesquisa, considerando apenas os professores atuantes na educação infantil, os quais foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa.

É sempre preciso levar em conta a questão social, histórica e cultural de onde a pesquisa foi feita. Conhecer o contexto de forma mais detalhada ajuda a entender quais acontecimentos são habituais e quais são fatos isolados que não se repetem e que não são significativos em dada realidade.

A escola pública escolhida é a maior escola de educação infantil da cidade de Hortolândia, com instalações para comportar até quinhentas crianças e atualmente atende a quatrocentas e sessenta e oito, sendo vinte e oito crianças da turma observada.

A escola Margarida recebe uma subvenção da prefeitura para aquisição de material pedagógico, jogos e atividades de lazer (teatro,

cinemas, parques e museus). Essa unidade de ensino tem diretora, vice-diretora, secretárias, professores, auxiliares, funcionários de limpeza, cozinheiras e zeladores.

O prédio escolar está situado em um bairro afastado geograficamente do centro da cidade. O comércio local é de pequenas lojas, mercadinhos, salões de beleza e farmácias. Apenas uma linha de ônibus transporta os moradores para o centro de Hortolândia e duas linhas transportam os moradores para o centro de Campinas. As casas são pequenas e a maioria não tem acabamento como pintura, por exemplo. Muitas ruas ainda não possuem asfalto, existem vários terrenos baldios e algumas ruas são de difícil acesso, por serem estreitas e esburacadas.

A maioria das crianças vai para a escola e retorna para suas casas com os seus pais a pé, mas não foi possível identificar se pela pequena distância de suas residências até a escola ou por não possuírem automóvel.

Logo na entrada do prédio fica a recepção, por onde é obrigatório passar para se apresentar e explicar até onde quer ir. Sempre tem alguém na recepção para atender.

A diretoria fica ao lado da recepção e em seguida fica a sala dos professores, que conta com uma mesa, computador, bebedouro e um sofá. Mais adiante, um pátio que é utilizado para as refeições ou atividades como apresentações, exposições e formaturas das crianças. É em formato retangular, tem em uma ponta um palco aberto e o restante de seu espaço é ocupado por mesas e cadeiras onde cada classe se acomoda em uma delas para as refeições.

O lanche é servido para todos no mesmo horário, mas cada turma fica em uma mesa separada das outras turmas. As crianças não levam lanche, elas comem o que é servido na escola, que pode variar desde macarronada, até pão com algum recheio. Sempre tem uma sobremesa como frutas ou gelatinas.

As crianças ficam sentadas enquanto a professora busca a refeição e ajuda todos a se servirem. Durante nosso período de observação, a rotina do lanche só foi alterada nos últimos dias de aula, quando as crianças, depois de comer passaram, a ensaiar uma apresentação musical (com caráter religioso), para ser apresentada no final do ano.

Não questionamos sobre a religião dos professores a nenhum dos entrevistados, mas notamos que a cada início de aula, dentro da classe, as crianças eram convidadas a fazer uma oração de agradecimento e pedido de bênçãos. As orações eram sempre de caráter evangélico. E pelas informações do IBGE, conforme mencionamos anteriormente, a maioria da população de Hortolândia é evangélica.

A professora das crianças, contratada pela escola com a função de professora substituta, ainda estava em período de adaptação com a classe. Foi o seu primeiro semestre com as crianças, embora já estivéssemos no segundo período do ano. Essa foi a quarta professora que as crianças tiveram em um único ano. A professora é formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia.

O pátio é grande, tem bebedouros de água na temperatura ambiente. Logo ao lado fica a cozinha onde são preparadas todas as merendas. Com as mesas por todo o espaço, não sobra nenhum lugar para que as crianças possam correr livremente no período do intervalo, elas vão caminhando em fila até a mesa e de lá voltam em fila até a classe.

Para chegar até a sala de aula a turma precisa descer uma rampa em fila, seguindo a professora. Passam por um corredor, onde se localizam várias classes e quase ao fim do corredor fica a sala de aula deles. Ao lado de fora deste mesmo corredor, quase em frente à classe investigada por nós, fica uma cama elástica. Todas as turmas

precisam se organizar no tempo de aula, para que, em um sistema de revezamento, cada criança tenha condições de usufruir alguns minutinhos semanais dessa brincadeira.

Em nosso primeiro dia de observação na escola encontramos a turma com outra professora, uma profissional eventual, que estava substituindo a nova professora, que havia faltado.

Nesse dia, encontramos a professora eventual em um parquinho, que fica dentro da escola, logo abaixo do pátio/refeitório. O parquinho tem um escorregador e balanços que ficam em uma parte de areia. As crianças estavam brincando expostas ao sol das duas horas da tarde, sem nenhum tipo de proteção, pois o parque fica em uma área totalmente descoberta.

A professora que nos recebeu com muita atenção e simpatia nos explicou, mesmo sem indagarmos nada: *As crianças estão no parque porque hoje é dia de brinquedo e, como não sou professora fixa, achei melhor deixar eles livres pra brincar e se divertir a tarde toda. (prof. eventual).*

Em seguida, quando as crianças foram para a classe, puderam pegar os brinquedos e correr e gritar pela sala, sem nenhum tipo de orientação por parte da profissional que estava com elas.

A preocupação que tivemos foi de que alguma criança se machucasse já que objetos voavam pela sala o tempo todo. A professora permaneceu sentada durante todo o tempo das brincadeiras. Esse foi o único dia em que foi necessário o trabalho da professora eventual. Nos demais dias de observação ficamos com a professora que, embora fosse substituta, estava contratada para ficar com a turma até o final do ano letivo.

A escola possui uma sala com alguns brinquedos, uma televisão e alguns livros, e este ambiente é chamado de

brinquedoteca. As crianças se revezam para que, semanalmente, possam visitar esse espaço.

A sala de aula parece propiciar a realização de trabalhos em grupo e possui seis mesas redondas com quatro cadeiras cada uma. As crianças são livres para sentarem onde quiserem. Na turma há uma menina com síndrome de down, que tem liberdade para mudar de lugar e ir de mesa em mesa, mesmo quando alguma atividade está sendo orientada.

Essa criança com síndrome de down demonstra uma relação muito tranquila com todas as crianças da classe, que a acolhem, acarinham e, na medida do possível, vão lhe orientando sobre as regras (os combinados) para que todos se respeitem e convivam harmoniosamente.

Na classe, um quadro verde ocupa uma parede inteira. Além da mesa da professora, ficam duas prateleiras com pastas das crianças, alguns livros e duas caixas pequenas com peças de montagem (jogos de construir). As peças desses dois jogos são muito semelhantes em formato e tamanho e eram mais utilizadas pelos meninos, mas também não era com frequência. Não presenciemos nenhuma atividade com os blocos que fosse resultante de uma atividade planejada pela professora. As crianças, no dia do brinquedo, pegavam as peças e brincavam utilizando os blocos e dando a eles o significado que elas queriam.

Além das duas caixas com os jogos de construir, as crianças também podiam utilizar os brinquedos (carrinhos, panelinhas, pratinhos, copos, talheres e bonecas), que ficavam em outras duas caixas grandes na mesma prateleira.

No período antes do intervalo, nas sextas-feiras, a professora dava alguma atividade de desenho ou outro exercício relacionado ao alfabeto e depois do intervalo liberava as crianças para as brincadeiras, sempre dentro da sala. Só presenciemos a ida delas ao

parquinho no dia em que iniciamos a pesquisa e que as crianças estavam sob os cuidados da professora eventual.

Logo que retornavam à classe após o intervalo, a professora sempre colocava as duas caixas de brinquedos no chão, para que as crianças pudessem pegar o que quisessem. Os brinquedos, pouco conservados, sugeriam muitas atividades domésticas restando apenas a opção de brincar com carrinhos. As meninas dificilmente abriam mão dos objetos que reproduziam o universo da casa para utilizarem os carrinhos. Enquanto os meninos, brincavam com os carrinhos ou se envolviam nas brincadeiras das meninas.

### **3.1.2. Apresentando a escola particular O Cravo e a Rosa (nome fictício).**

A escola particular atende nos períodos matutino, vespertino e integral, contando com cento e cinquenta e dois alunos no total, sendo dezessete crianças da turma observada. A escola tem apenas pessoas do sexo feminino em seu quadro de funcionários.

Essa instituição tem uma área menor em relação à escola pública que investigamos, mas a entrada é semelhante, pois encontramos lá também uma recepção, que fica ao lado da sala da diretora. Mais adiante, há um corredor que vai passando por classes, até terminar em um pátio totalmente coberto.

Ao lado desse pátio fica a cantina onde as crianças podem comprar seus lanches caso não levem de casa. No início da recepção também tem uma longa escada que termina em outro corredor e outras salas de aula. É nessa parte de cima que as crianças se dividem e duas vezes por semana os meninos fazem aula de judô e as meninas de balé.

Assim como na escola pública, a proposta da nossa pesquisa foi prontamente aceita pela diretora. Porém, na escola pública foi possível conversar mais com a diretora e obter informações importantes sobre a escola.

Na unidade particular a diretora, que também é proprietária da mesma, autorizou a pesquisa tão logo foi feito o pedido. E assim que entramos em contato ela nos apresentou a professora que poderia ser acompanhada em sala de aula. No entanto, não foi possível conversarmos com a diretora, já que ela se divide entre as funções pedagógicas, administrativas e financeiras na sua instituição.

O prédio da escola está situado em um bairro onde a maioria das residências são chácaras. Todas as ruas são asfaltadas e as casas possuem sistema de segurança com cerca elétrica e muros altos. São três linhas de ônibus que passam próximas da escola para fazer o transporte dos moradores para Campinas e duas linhas que os levam ao centro de Hortolândia. Os pais, em sua maioria, levam e buscam os filhos de carro.

A área externa da escola é pequena se comparada com a escola Margarida, o pátio, que também é refeitório, quase não tem mesas e cadeiras, então sobra muito espaço para que as crianças possam correr e brincar livremente na hora do recreio. Os alunos são liberados aos poucos para o lanche, facilitando a movimentação pelo espaço.

Todas as crianças levam de casa ou compram os lanches na escola e cada uma se alimenta com total autonomia. A professora apenas observa se alguém está sem comer para, somente nesse caso, intervir. Cada criança que tem interesse em comprar lanche na cantina vai de forma independente até a mesma e administra seu próprio dinheiro.

As crianças não são obrigadas a comer a mesma coisa como acontece na escola pública onde ninguém leva lanche de casa e não existe cantina. A autonomia em relação ao lanche também é bem diferente, já que na escola pública a professora é quem coordena todo o processo de servir as crianças.

A saída para o recreio é tranquila e as crianças caminham em grupos sem necessariamente formarem fila. Todas comem e brincam livremente pelo pátio. O retorno para a sala de aula também não é em formato de fila.

A professora que acompanha a turma está com eles desde o início do ano e não faltou nenhuma vez durante nossa pesquisa. Ela não fica com as crianças o tempo todo, pois além do judô e balé, as crianças também fazem, duas vezes por semana, educação física.

A sala de aula é bem menor que a da escola Margarida, mas o número de crianças também é. As carteiras são individuais e não há espaço para organizarem as carteiras e se sentarem em grupos.

No recreio as crianças se dividem entre as poucas atividades oferecidas pela professora, já que nesse mesmo dia a turma toda faz educação física e depois se dividem entre o judô e o balé. Embora seja dia do brinquedo, o tempo que é disponibilizado para as crianças brincarem é muito curto. Houve tardes em que, embora já tivesse passado o intervalo e algumas crianças tivessem sido liberadas para as brincadeiras, outras ainda estavam terminando tarefas que não conseguiram terminar antes do intervalo.

O tempo para brincar após as aulas de balé e judô é de, no máximo, uma hora e mesmo assim, atribulado entre correções de tarefas, entregas e comentários sobre as agendas das crianças, sempre entregues no final de cada aula.

A criança que não leva brinquedo precisa contar com a boa vontade dos colegas para emprestar algum objeto ou aceitar brincar em conjunto. A escola não tem um acervo para empréstimos, apenas alguns jogos de construir. Existe um pequeno acervo na prateleira que, segundo a professora, é doado pelos pais todo início de ano. Porém, a professora afirma que não gosta de oferecer esses brinquedos às crianças por serem muito frágeis. Para a professora,

como o jogo fica na escola, os pais não investem em objetos de qualidade, optando pelo menor preço na hora de comprar o produto.

### **3.2. A produção do material empírico.**

Para produzir o material empírico da pesquisa utilizamos o recurso da entrevista semiestruturada, entrevistando oito professores das duas escolas, e observamos duas turmas sendo uma de cada escola.

Na primeira visita feita a cada escola, explicamos sobre toda a proposta da pesquisa e de que forma pretendíamos obter as informações. Juntamente com a diretora de cada escola, definimos as turmas que seriam observadas, assim como os professores que seriam entrevistados.

#### **3.2.1. Entrevista semiestruturada**

Tendo em vista o problema a ser investigado consideramos que a entrevista seria importante para auxiliar na produção do material empírico. Assim, foi elaborado um roteiro semiestruturado de perguntas, onde cada professor pôde expor o que pensava sobre o brincar infantil na escola. O depoimento de cada professor também ajudou a compreender melhor a realidade das duas escolas observadas.

Lüdke e André (2003) apontam a entrevista como um dos instrumentos fundamentais para a produção do material empírico.

Estar atento ao problema da pesquisa e aos objetivos a serem alcançados auxilia o pesquisador no sentido de estar apto a captar situações que possam surgir e colaborar com a produção do material empírico.

Todas as entrevistas foram gravadas e, após a conversa, os professores puderam se ouvir para terem total clareza dos dados que os mesmos ofereceram para a elaboração desse trabalho.

Segundo Zanten (2004), uma questão a ser levada em conta é a falta de entendimento do sujeito investigado sobre o sentido da pesquisa e suas destinações. O autor também reforça a importância de deixar claro aos investigados que não se trata de uma avaliação.

É sempre importante explicar para o que é a pesquisa e deixar claro o respeito ao sigilo.

### **3.2.2. Observação sistemática.**

Foi acordado com as diretoras das instituições que as observações seriam feitas às sextas-feiras, por ser o dia do brinqueado nas duas escolas.

Também ficou decidido que não seriam feitos registros de imagens das crianças, pois a diretora da escola particular não permitiu nenhum registro desse tipo. A objeção da diretora em registrarmos as crianças brincando se deu por uma experiência negativa vivenciada por ela em outra pesquisa que foi anteriormente realizada na sua escola. Pesquisadores de uma faculdade situada na própria cidade haviam registrado as imagens das crianças e publicado em suas monografias, fazendo, inclusive, comentários sobre as crianças e mencionando seus nomes.

Nossa proposta é de total sigilo em relação a todos os envolvidos no trabalho. E buscamos interferir o mínimo possível nas rotinas das duas escolas. Mas sabemos que, por mais imparcial que se tente ser, não é possível haver neutralidade por parte de quem observa. Tudo o que é visto pelos olhos do observador, se junta à visão que ele tem de mundo e pode sofrer alterações.

Uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da observação é o roteiro que deve ser feito antecipadamente, tendo em vista o problema e os objetivos da pesquisa.

Com base no roteiro orientamos nossas observações para não nos distanciarmos do problema que norteia a pesquisa, buscando

sempre um foco. É necessário um planejamento sistemático da produção, análise e interpretação do material empírico.

As duas escolas possuem realidades diferentes em vários aspectos, portanto, vamos analisar essas diferenças, assim como as semelhanças, no sentido de ampliar as possibilidades de análise sobre o contexto da escola e se este influencia na maneira como as crianças brincam.

#### **4. O DIA A DIA NO DIA DO BRINQUEDO: PRODUÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO.**

Neste capítulo apresentaremos a produção e análise do material empírico. Para tanto, realizamos a divisão em categorias de análises, criadas de acordo com o problema e com os objetivos da pesquisa.

Nossa intenção com essa investigação foi de, além de observar o comportamento das crianças durante as brincadeiras de faz de conta, também nos atentarmos à postura do professor como agente mediador dessas atividades, no intuito de percebermos se este influencia as escolhas e o comportamento dos seus alunos durante os jogos.

O material construído a partir das sessões de observação e das entrevistas que fizemos foram organizados, divididos e comparados para uma detalhada análise.

Para desenvolver uma análise fundamentada teoricamente e coerente com nossa proposta de investigação, revisitamos a teoria apresentada nos capítulos anteriores, que estão ancorando nossa análise e nos auxiliando na interpretação crítica do material empírico construído.

Nas duas instituições onde foram realizadas as sessões de observação, buscamos perceber se o contexto escolar influencia na maneira como as crianças brincam dentro dessas escolas. Se a criança, mesmo em um ambiente desfavorável, quando tem o desejo de brincar e deixar fluir a imaginação, cria meios para se manifestar ludicamente.

O papel desempenhado pelo professor em relação ao brincar infantil também foi foco de nossa observação e entrevista. A interferência deste profissional altera o modo como as crianças brincam na escola? Sabemos que se o professor determinar que

alguma ação seja feita, provavelmente as crianças irão fazer. Mas no dia a dia, através do comportamento desse profissional, seria possível modificar atitudes e conceitos trazidos pelas crianças do âmbito familiar ou apreendidos em outros ambientes sociais?

De acordo com a pedagogia histórico-crítica o professor pode e deve interferir na aprendizagem da criança contribuindo de forma efetiva com seu desenvolvimento. É sua responsabilidade apresentar aos alunos o conhecimento elaborado e sistematizado. “Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. (SAVIANI, 2012. p. 20).

Segundo Elkonin (2009), o que será criado no jogo de faz de conta, o papel que cada criança irá assumir neste jogo de papéis, pode ser influenciado e modificado pelo ambiente escolar.

Corroborando essa ideia, Arce (2013, p.26) destaca que “A interação com os adultos é o ponto de partida para que a brincadeira ganhe corpo e, também, para que, aos poucos, a interação com os pares ganhe forma e vida”. O adulto é referência para a criança em seu desenvolvimento, é a partir das relações que a criança tem com o adulto que ela vai se desenvolvendo, sem precisar começar do zero como se não houvesse nada historicamente construído. É na interação com os adultos, na escola ou fora dela, que ocorre a transmissão da cultura e do conhecimento historicamente acumulado pelas civilizações.

Também relataremos algumas falas dos professores entrevistados para nos auxiliar no entendimento de como os docentes das duas escolas compreendem o brincar infantil e de como fazem uso dessas atividades no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Lembrando que entrevistamos, ao todo, oito professores, sendo as duas professoras observadas em sala e mais seis.

A seguir apresentaremos nossas análises utilizando nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

#### **4.1. A postura dos professores diante do brincar.**

Analisar a postura do professor, o que ele pensa sobre o brincar e de que forma ele se comporta enquanto seus alunos brincam foi fundamental para nossa pesquisa. Nas entrevistas que fizemos em ambas as escolas, sempre que perguntamos aos professores se achavam importante a criança brincar no ambiente escolar, todos responderam que sim:

- *Sim, faz parte inclusive do currículo da educação infantil...(prof. Alberto).*

- *Sim, tremendamente, principalmente na educação infantil. (profa. Beatriz).*

- *Eu diria essencial, porque assim é como ela se desenvolve...(profa. Carla).*

- *Sim. Porque através da brincadeira eles tem um aprendizado...(profa. Fabiana).*

- *Porque o brincar desperta a imaginação e eles interagem uns com os outros... (profa. Giovana).*

- *Ah, por causa do desenvolvimento da criança, né? (profa. Helena).*

Embora nenhum professor entrevistado tivesse negado a importância da criança realizar atividades lúdicas, também nenhum deles esclareceu, de fato, porque achava importante a criança brincar. As respostas foram muito rápidas e pouco explicativas. Mesmo quando insistimos na pergunta esperando respostas mais consistentes e pontuais, essas respostas não vieram.

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar

independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade. (ELKONIN, 2009. p. 421).

Dizer que a criança tem necessidade de brincar ou que o brincar auxilia no desenvolvimento não esclarece de que forma o desenvolvimento se dá através das brincadeiras, assim como não demonstra se o professor está ciente de como deveria ser sua participação no brincar de forma que ele contribua de fato com o desenvolvimento de seus alunos.

Quando indagamos a professora que observamos na escola Margarida (pública) sobre a importância do brincar, sua resposta foi de que a criança que não brinca perde parte da sua infância. Na escola O Cravo e a Rosa (particular) também a professora da turma observada declarou achar muito importante a criança brincar. *Porque brincar faz parte do aprendizado* (profa. Rosária).

Nas duas unidades de ensino em que realizamos a pesquisa de campo percebemos que em nenhuma delas as professoras brincam com as crianças. Elas afirmam que na sexta-feira, dia do brinquedo, é o dia dos pequenos brincarem livremente sem nenhuma intervenção. Porém, esse é o único dia em que as crianças podem realmente manipular os objetos lúdicos e realizar brincadeiras de faz de conta. Se esse não é o momento da professora intervir, a oportunidade de mediar a atividade do brincar não chegará nunca.

Durante o tempo em que os alunos brincavam nas duas escolas, as professoras se colocavam em posição de adultos espectadores que olhavam e vigiavam para que a ordem fosse estabelecida e os conflitos solucionados.

Na escola pública, a professora Margarete ficava quase o tempo todo em pé, “monitorando” o comportamento dos alunos. Quando percebia alguma criança sozinha ela chamava a atenção de

todos pedindo que convidassem a criança para fazer parte dos jogos. Ela ia até a criança e a incentivava a se juntar aos outros. Em todas as vezes que essa atitude foi tomada pela professora, a criança se uniu aos demais e passou a brincar.

Na escola particular, durante os dias em que estivemos lá, o momento da criança brincar era o tempo que a professora Rosária tinha disponível para corrigir avaliações, cadernos e escrever os recados para os pais na agenda. Quando percebia alguma criança sozinha, ela se dirigia à turma, sugerindo que eles brincassem com algum coleguinha, que não ficassem sozinhos ou apenas conversando.

Essa sempre foi a atitude da professora Rosária. No entanto, não surtia efeito. Logo após fazer o pedido para que todos brincassem uns com os outros, ela voltava sua atenção para a mesa e continuava corrigindo os cadernos, organizando suas coisas ou concluindo atividades com alguma criança que ainda não tivesse terminado sozinha as suas tarefas.

Em ambas as escolas, durante o tempo de nossa investigação, não presenciamos qualquer momento em que as professoras tivessem reunido as crianças de forma intencional e planejada em torno de alguma brincadeira. As crianças ficavam soltas para se distribuírem nos grupos e interagirem como quisessem.

Nas entrevistas, quando perguntamos sobre a atuação do professor em relação ao brincar de seus alunos, dos oito entrevistados, apenas a professora Margarete falou sobre a importância de se observar as crianças brincando, mas afirmou também que o professor não deve, de forma, alguma interferir nas brincadeiras.

A postura de Margarete em sala de aula é muito coerente com o que está proposto no RCNEI (1998), que afirma que o professor deve deixar a criança brincar livremente para que ela se desenvolva

através do brincar livre. Porém, na perspectiva da teoria histórico-cultural, essa ideia espontaneísta de desenvolvimento não é aceita. O professor precisa estar comprometido com todas as atividades de seus alunos, inclusive com as brincadeiras, observando, analisando, provocando, dando ideias e oferecendo materiais.

Um exemplo de resposta nos ajuda a compreender como os outros professores (além das duas professoras observadas) também pensavam o significado do brincar na escola:

*- Na parte assim... bom hoje eu pretendo puxar um pouco mais, mas na maioria das vezes, depois do intervalo eu deixo eles mais à vontade, porque daqui a pouco eu vou preenchendo as agendas, e é onde eles vão tendo a interação deles uns com os outros...(profa. Fabiana).*

Ao pensarmos no que Leontiev (2010) afirma em relação ao brincar somos levados a refletir sobre a grande responsabilidade do professor, que deveria estar sempre atento ao brincar infantil, promovendo os meios necessários para que seus alunos brincassem e se desenvolvessem através dessas brincadeiras.

Em relação às diferenças de comportamentos percebidas entre as duas turmas, destacamos ainda que na escola em que a professora ia até a criança, conversava, ouvia suas respostas e argumentava no sentido de convencê-la sobre o quanto seria bom pra ela estar inserida em algum jogo, a criança se propunha a brincar.

A atitude da professora Margarete em insistir com a criança para que ela brincasse, resultava sempre no aluno se incluindo na brincadeira. E nosso interesse aqui é entender se as professoras em suas atitudes podem alterar o comportamento de seus alunos em relação às brincadeiras de faz de conta, na forma de brincar e na decisão de participar ou não das brincadeiras.

Na escola em que simplesmente a professora Rosária perguntava o porquê dos solitários não estarem brincando, mas sequer dava atenção para a resposta ou sequer levantava da sua cadeira para se aproximar da criança e questionar, elas mal respondiam e continuavam isoladas.

A postura da professora Rosária em relação à atitude de alguma criança não estar disposta a brincar também estava relacionada com a rotina da escola. A professora sempre fazia questão de explicar: *de sexta feira, nessa hora, eu gosto de deixá-los brincar livremente sem impor nada. Tenho muita pena porque a semana toda eles não brincam. Ficam o tempo todo obrigados a darem conta das atividades das apostilas. Tem uma das apostilas que até sugere brincadeiras, mas não dá tempo. Eu não posso deixar o ano terminar sem concluir todo o conteúdo* (profa. Rosaria).

Essa atitude da professora nos revela que o seu entendimento em relação ao brincar infantil não vai ao encontro daquilo que nós defendemos a partir da nossa base teórica no que se refere ao brincar infantil. Mesmo o brincar estando contemplado na apostila, a professora dá prioridade para todos os outros conteúdos e deixa sem nenhuma contemplação as brincadeiras. Na distribuição do tempo da aula em relação aos conteúdos, não sobra nenhum tempo para o desenvolvimento dos alunos através das brincadeiras propostas na apostila. A professora é cobrada pela administração da escola e pelos pais.

Elkonin (2009) alerta para a importância do jogo na formação da personalidade da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida. Com relação à postura da professora Rosária na distribuição do tempo dedicado aos conteúdos trabalhados com as crianças, percebemos a necessidade de conhecimentos sobre a importância do jogo na educação infantil. A professora não demonstra entender que seus alunos por meio dos jogos e brincadeiras também estarão aprendendo conteúdos fundamentais para sua formação.

Ao realizar ações que se aproximam da atividade adulta, por meio do desempenho lúdico de papéis, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que afirma a recém conquistada-autonomia de suas ações. (MARTINS, 2007. p. 67).

A referida autora afirma que a necessidade da atividade lúdica na escola vai muito além da diversão, e é de fundamental importância a participação do adulto, pois será o adulto quem irá, de forma intencional, direcionar as atividades para que sejam colocadas a “serviço do desenvolvimento infantil”. O faz de conta auxilia a criança na percepção de sua individualidade, assim como promove a experiência de estar inserida num coletivo. Lidar com o outro, conviver com a alteridade e experimentar maneiras de elaborar tudo isso é muito importante para a criança e o jogo de papéis sociais é um facilitador nessas experiências.

As crianças da escola particular apresentavam pouco interesse para as atividades recreativas e o brincar de faz de conta é pouco explorado por elas. A explicação da professora Rosária sobre o desinteresse das crianças em relação ao brincar era: *na sexta feira, depois de darem conta de todo o conteúdo das apostilas, é um dia em que eles fazem educação física, balé e judô, então quando chega essa hora, estão exaustos, não querem brincar, querem ficar assim debruçados na carteira.*

Mais uma vez percebemos que a prioridade da escola é dar conta dos conteúdos das apostilas. As crianças da professora Rosária, todas entre quatro e cinco anos de idade, viviam em sala de aula sob a tensão de ter que concluir apostilas de português, matemática, história e geografia.

Na escola pública, onde as crianças passavam o dia de sexta-feira (dia do brinquedo) estudando os conteúdos propostos, depois indo ao parque externo brincar embaixo do sol das duas horas da tarde e lanche em um pátio distante da sala de aula, ainda assim, ao voltar para a classe, brincavam com um entusiasmo alucinante.

A fala da professora Margarete era sempre parecida. Assim que retornavam do intervalo ela disponibilizava a caixa de brinquedos, liberava para que todos pegassem seus objetos e pedia aos pequenos que dividissem os brinquedos: *é pra todos brincarem, os brinquedos são de todos.* (profa. Margarete).

Percebemos nesta pequena diferença de comportamento das professoras, que onde havia o incentivo delas para que as crianças brincassem, mesmo quando cansadas, a tendência era de que elas, com maior ou menor entusiasmo, acabassem brincando.

Não estamos afirmando que exista uma obrigatoriedade das crianças brincarem simplesmente porque estão na escola no dia do brinquedo, mas entendemos a importância dessas atividades para as crianças e para a professora que as está acompanhando e tenha interesse em entender como são seus alunos, perceber como eles compreendem o mundo à sua volta, estimular sua criatividade e orientar nas situações de conflitos.

Quando, na escola particular, a professora Rosária se conforma com o cansaço e desinteresse das crianças em relação ao brincar e aceita que se o momento é de “lazer”, tanto faz se elas brincam ou descansam, então identificamos que, para ela, este tempo dedicado ao brincar é um tempo que significa apenas o tempo do prazer, portanto, se a ação de ficar parada satisfaz a criança, está tudo certo.

Vygotsky (2007) afirma que incorre em erro o adulto que entende o brincar como uma atividade que somente dá prazer à criança, pois existem outras atividades que podem ser mais prazerosas. Da mesma forma também sabemos que o brincar, muitas vezes, pode causar insatisfação na criança, gerando momentos de muita tensão.

Se a professora compreendesse que o brincar também é parte importante de suas ferramentas para auxiliar no desenvolvimento de

seus alunos, poderia buscar meios para que a hora de brincar fosse em um momento mais oportuno, quando todos tivessem maior disponibilidade corporal e criativa para usufruir dessa atividade plenamente.

Percebemos nas entrevistas e nas observações que a postura do professor diante das brincadeiras ainda é muito controversa em ambas as escolas. Exemplo:

- *Se eu quero sugerir uma brincadeira diferente, eles não querem. Só querem ficar brincando de correr. Não sei se é porque já estão cansados daquela rotina, né? Mas é difícil.* (profa. Helena).- *Às vezes eu proponho batata quente, ovo choco. Mas eles não querem. Não sei se é porque sou muito boazinha, se é meu jeito de trabalhar...* (profa. Helena).

É evidente que a compreensão do brincar infantil e suas implicações no desenvolvimento da criança ainda carecem de muito estudo e entendimento por parte dos professores. Todos afirmam a necessidade da criança brincar, mas falta conhecimento de como agir diante do brincar, qual postura adotar, se devem ou não interferir, influenciar, direcionar e participar, sem ser autoritário e invasivo.

As concepções inatistas, que defendem que a criança se desenvolve espontaneamente e afirmam que a imaginação de toda criança é naturalmente fértil, contribuem para essa postura de professores que consideram o brincar um momento de atividade onde sua interferência não é necessária. No entanto, nossa concepção de professor em acordo com a pedagogia histórico-crítica, entende a participação do professor como indispensável no desenvolvimento do aluno em todos os aspectos que competem à escola.

Ainda sobre a diferença na forma como as duas professoras abordavam as crianças, incentivando e reforçando a importância de brincarem em grupos, sempre que a profissional da escola pública entregava os brinquedos (panelinhas, pratinhos, bonecas e

carrinhos) para a turma ela insistia com todos: *aproveitem o tempo pra brincar. Não fiquem sozinhos. Todo mundo brincando junto. Posso saber por que o amigo está sozinho? Alguém precisa chamar o amigo pra brincar! Quem vai chamar?* (profa. Margarete).

Nesta turma, raramente víamos alguma criança sozinha ou sem brinquedos. Uma das poucas vezes em que uma criança ficou isolada foi o dia em que uma menina estava se sentindo mal e a professora chamou seus pais e a colocou deitada em um colchonete até que sua mãe chegasse.

Nosso objetivo não é analisar se a atitude de insistir para a criança brincar, mesmo quando ela pode estar simplesmente com vontade de ficar quieta, seria a postura mais apropriada para a profissional assumir. Neste caso que relatamos percebemos que a interferência da professora pode influenciar se as crianças brincam ou não em grupos e inclusive se a criança que estava isolada iria brincar ou não.

Elkonin (2009) ressalta a necessidade de o adulto estar atento ao brincar e entender como o jogo promove o desenvolvimento da criança. O autor propõe que o adulto tem papel fundamental no brincar infantil, tanto sendo referência na elaboração dos papéis representados pelas crianças, como nas atividades, impulsionando o desenvolvimento da criança.

A forma fundamental é a de atuarem juntos, crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Neste trabalho conjunto, os adultos organizam, em conformidade com um modelo, as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 2009. p. 217).

Como a professora da escola particular justificava os momentos de desinteresse das crianças em brincar falando do cansaço delas, analisamos as condições do espaço e das atividades. Nas duas unidades de ensino consideramos que o ambiente propicia cansaço e desgaste físico às crianças. Em uma das instituições as

distâncias são grandes, o parque fica a sol aberto e o refeitório é longe da sala de aula. Na outra, os espaços são pequenos e as distâncias são curtas.

Ainda de acordo com a professora, o desgaste de seus alunos se dá por razão das aulas intensivas que precisam dar conta dos conteúdos e pelo fato das crianças participarem de aulas de judô, dança e educação física que, segundo ela, desgastam fisicamente seus alunos.

Desta forma, concluímos que as duas escolas exigem movimentação e atividades que podem “cansar as crianças”. Porém, em uma escola, as crianças parecem ter uma fonte inesgotável de energia e brincam alucinadamente e na outra, as crianças brincam com pouca disposição.

Essas questões nos levaram a uma observação mais atenta na mediação do professor para entendermos seu papel como parte fundamental desse contexto onde as crianças estão inseridas.

#### **4.2. Brincando e administrando os conflitos.**

Embora estejamos analisando duas unidades de ensino em que a faixa etária dos observados é a mesma, foi possível notarmos claramente que os conflitos surgidos durante as atividades recreativas eram resolvidos entre eles de formas bem diferentes.

Na escola particular, durante as aulas de educação física, onde muitas brincadeiras são realizadas, notamos a maneira como os grupos se organizam e desorganizam em consequência de desentendimentos constantes.

A professora de educação física sugere várias atividades, mas nem sempre dão certo. Ela tenta realizar tudo em grupo e eles acabam sempre se subdividindo em grupos menores ou se isolando. Não demonstram prazer em atividades propostas pela professora que

envolvam a classe toda. Também se dispersam facilmente entre quedas e choros que ocorrem por qualquer motivo.

É visível a fragmentação da turma. Explica a professora: *Essa menina entrou na escola um mês depois das outras crianças e encontrou nas garotas um grupinho já tão fechado que não conseguiu se adaptar, então teve que se enturmar com alguns meninos que a aceitaram na turma.* (profa. Rosaria).

Essa classe conta com apenas quatro alunas e ainda assim não sobrou um lugar no grupo de meninas para a novata. Além de assistir algumas aulas de educação física, também estivemos presentes em aulas de balé e judô. Alguns meninos também formam suas duplas ou trios, enquanto outros se isolam. As garotas que formam um trio não se desentendem muito entre elas, mas quando a quarta menina tenta interagir, rapidamente elas brigam.

Ainda sobre a mesma turma, as garotas se desentendem, mas não partem para a agressão física. Os meninos se agridem com frequência e a professora é sempre chamada por eles para resolver o conflito. Todos choram com facilidade. Muitas vezes a professora ignora o choro que, segundo ela, *é uma tentativa de não valorizar o drama e não incentivar esse comportamento. Muitas brigas surgem também em função da posse de alguns objetos.* (profa. Rosaria).

Se uma criança pega qualquer objeto da outra, rapidamente a discussão acontece. Mas as discussões não são solucionadas entre eles, a interferência da professora é solicitada imediatamente.

Cesar - *Ele não quer dividir as pecinhas.*

Paulo - *Eu preciso delas pra minha casa.*

Cesar - *Eu quero pra rodar. Não quero fazer casa.*

Paulo - *Mas vai fazer falta.*

Na situação apresentada acima, logo um menino mordeu o outro. A professora Rosária chamou a atenção com um grito e colocou os dois sentados nas cadeiras, o resultado foi muito choro e mais irritação.

O castigo foi a primeira solução encontrada. Não houve diálogo, tentativa de se compreender o conflito e solucionar de forma que a brincadeira pudesse continuar. A mediação da professora, nesse caso, não promoveu a compreensão por parte das crianças da necessidade de integração entre elas. O estabelecimento da “ordem”, foi priorizado pela professora, o brincar, mais uma vez visto apenas como um momento de prazer, ficou em segundo plano.

No caso citado, a turma que já se mostra sem muita motivação para brincar, quando está realizando uma atividade lúdica e surge uma discussão, normal entre crianças, a primeira atitude da professora é repreender e finalizar a atividade. O brincar, atividade tão importante na construção de relações, entendimento de regras e solução de conflitos, fica relegado a uma atividade prazerosa que pode ser proibida como meio de punição.

Elkonin (2009) fala da maneira como a criança revela através do brincar a compreensão que ela tem do mundo. Um professor atento ao aluno deveria, no mínimo, utilizar os momentos dos jogos para perceber de que maneira seus alunos lidam com os conflitos, se relacionam com os demais e compreendem as regras de convivência.

De acordo com Vygotsky (2007), no brinquedo a criança atua sempre subordinada às regras contidas no jogo. Dessa forma, identificamos no jogo um meio importante da criança aprender a lidar com regras. A autorregulação pode ser trabalhada no faz de conta. Se o professor mediar, sugerir, provocar e assumir seu compromisso com a formação de seus alunos.

Na escola Margarida (pública), o interesse em brincar é grande. As próprias crianças fazem a divisão dos brinquedos do

acervo da escola, sem precisar de muita interferência da professora. Pequenos grupos são formados, mas não são fechados. Sempre que alguém se aproxima, vai sendo envolvido no jogo. Todos se deslocam pela sala livremente e não se vê muita fragmentação em pequenos grupos fixos.

No momento em que a professora entregava os materiais das caixas de brinquedos, as próprias crianças dividiam tudo entre si. Em uma discussão entre eles podemos exemplificar mais claramente como lidam com os conflitos na hora da brincadeira.

*Carla - Você pegou todas as panelinhas, como eu vou fazer a comida agora? Prô, ela pegou todas as panelinhas.*

*Prof. Margarete - Vocês sabem que tem que dividir, não sabem?*

*Marta - Está bem. Você me dá mais pratinhos e eu te dou mais panelinha.*

*Carla – Então me dá!*

*Marta – Depois eu vou na sua casa te visitar. Viu vizinha?*

*Carla – Preciso limpar a casa toda. Tenho muito serviço hoje!*

Em outro momento percebemos um menino e uma menina brigando. Rolaram no chão e a garota deu socos nas costas do garoto. Em seguida correram pela sala um atrás do outro. Antes que a professora Margarete percebesse o desentendimento dos dois, pois estava atenta a outro grupo, a corrida virou uma brincadeira e o garoto que estava chorando começou a rir.

Eles não choravam com frequência, resolviam os problemas que surgiam entre eles. Ou vencia o argumento do mais forte ou do mais convincente. Porém, mesmo quando caíam ou se machucavam,

difícilmente choravam por muito tempo ou pediam auxílio da professora.

A professora da turma observada afirma que as crianças não levam brinquedos porque elas não possuem; portanto, a maioria depende dos objetos oferecidos pela escola. Porém, em nossa entrevista, soubemos através de um professor entrevistado, que muitas crianças não levam brinquedos em função de uma determinação da escola:

*- Ainda tem uma certa discussão na escola quanto a esse dia de brinquedo. O quanto é vantajoso ou não. Uma criança traz um laptop de trezentos reais, enquanto o outro traz um brinquedo que fez com a caixinha do sorvete. E na hora da troca geralmente não consegue ter..., esse fator do brincar acaba prejudicando a sala. Então tem gente que não quer emprestar brinquedo e aí também independe do valor, né? Mas são poucas crianças que ainda trazem brinquedo pra escola. (Prof. Alberto).*

A professora Margarete pareceu não estar informada ainda sobre essa “regra” da escola em relação aos brinquedos. Como havíamos mencionado, a educadora está com a turma há pouco tempo, então acreditamos que ainda não tenha participado de todas as discussões dos professores sobre a “problemática dos brinquedos”.

Nesse caso, mais uma vez nos remetemos à questões ligadas às diferentes oportunidades vivenciadas por cada criança. Pfeifer e Rombe (2009) alertam para as diferenças de acessos a bens materiais e culturais, resultante de falta de poder aquisitivo e de como isso afeta o desenvolvimento da criança.

### 4.3. Questões de gênero.

Nas duas unidades de ensino questões de gênero masculino e feminino foram notadas, mas de formas diferentes e chamou muito nossa atenção. Evidenciamos na escola pública que meninas e meninos brincam mais unidos, se separam apenas em momentos em que meninos brincam de carrinhos, aviõezinhos ou de super-heróis. As meninas com muita frequência brincam de casinha, onde estão quase sempre envolvidas com atividades domésticas.

Nesta turma, mesmo quando meninos e meninas brincam juntos, os papéis são definidos em meninas realizando trabalhos do lar e meninos se dividindo entre ajudar as donas de casa ou realizar os seus trabalhos, que não são do lar.

Nas entrevistas com os professores desta escola (pública), foi reafirmado o que havíamos percebido na observação. Todos os professores notam as preferências das meninas em relação ao brincar voltado para questões do lar. Ao perguntarmos sobre essa questão as respostas foram:

- *Aí tem brinquedo de montar e vira uma arminha. As meninas pegam um brinquedo de montar e fazem panelinha. Tem essa brincadeira ainda do estereótipo do masculino e feminino.* (prof. Alberto).

- *As meninas até gostam, por exemplo, do carrinho, mas ali no cantinho delas, são mais tranquilas, é mais a casinha, as pecinhas, quando a brincadeira é assim, pra eles brincar, escolherem.* (prof. Beatriz).

- *Papai, mamãe e filhinha. E também, às vezes, Ben10* (prof. Carla).

Em sua pesquisa sobre como se dão as escolhas de papéis no jogo protagonizado, Elkonin apresenta como resultado o seguinte:

Em nossa opinião, o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social, devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida das crianças em sociedade. (ELKONIN, 2009. p. 36).

Na escola particular, segundo a professora Rosária, nenhum menino se interessou em fazer balé, assim como nenhuma menina se interessou em fazer judô. No jogo de papéis, os garotos, além de brincar de lutar ou lutar de verdade, se divertem como super-heróis, pilotos ou motoristas. As meninas não costumam fazer de conta que são donas de casa, brincam de professoras, donas de loja, organizadoras de festas ou personagens de histórias de filmes e novelas. Essa parece ser uma prática não só esta turma, uma vez que nas entrevistas outras professoras disseram a mesma coisa sobre seus alunos:

*- Não tem aquela coisa de as meninas ficam num canto brincando de casinha de boneca e os meninos em outro canto brincando de carrinho, não, eles brincam juntos mesmo. (prof. Fabiana).*

*- Na sala elas gostam de brincar bastante com pecinha, e quando a gente vai lá fora, elas gostam de brincar de correr, então, às vezes, eu faço roda, conto história, essas coisas assim. (profª. Helena).*

Nas falas das professoras (escola particular) identificamos que em relação a questões de gêneros, a turma que observamos segue o comportamento geral das outras turmas da escola. Não é uma rotina as meninas se dedicarem às brincadeiras domésticas, elas se divertem através de jogos com outras temáticas.

Nas duas escolas é notório o modo como lidam com as questões relacionadas às diferenças de gênero e ficam também mais explícitas algumas ações que podem denotar diferenças de classes.

No âmbito econômico sabemos que dentro da escola pública e da escola privada vamos encontrar alunos em situações financeiras variadas. Estudantes de famílias com condições de pagar escola particular podem estar em escolas públicas por várias razões, assim como um estudante no setor privado pode estar lá não por ter condições econômicas confortáveis, mas por receberem alguma bolsa ou porque seus responsáveis abrem mão de muitas coisas para custearem sua educação.

Levando em conta o que diz Demartini (2010) sobre a importância da não generalização e sabendo que na mesma instituição existem diferentes crianças e diferentes infâncias, estamos considerando como base a maioria. Nestes dois casos, a maioria das crianças da escola particular desta turma tem mães e pais que trabalham fora e ambos possuem independência financeira, já na escola pública, a maioria das crianças tem mães que ficam em casa ou trabalham com baixa remuneração e, portanto, são obrigadas a realizar diariamente as tarefas domésticas.

Dentro da escola pública os brinquedos são todos oferecidos igualmente para as crianças, assim como as atividades, mas o comportamento sexista parece já vir com as crianças, sendo que mesmo as professoras deixando que fiquem totalmente livres para escolherem do que elas querem brincar, as crianças se organizam de forma a deixar claro que, para elas, existem atividades que são para meninas e atividades que são para meninos.

Para Vygotsky (2007), a criança inicia uma situação imaginária reproduzindo o que ela presencia no mundo real. Tendo em vista o comportamento das crianças no que se refere a questões de gênero, evidenciamos que suas relações sociais estão refletidas

na forma como elas entendem as relações humanas e como entendem o mundo que as cerca.

A questão que se apresenta é que durante os jogos onde a temática família e as definições de papéis homem/mulher são tão evidentes, não notamos mediação do professor para percebermos se, de fato, com a influência dele os conceitos que estão sendo formulados e mostrados pelas crianças no jogo poderiam, de alguma forma, ser reelaborados por elas.

#### **4.4. Brincadeiras e atitudes recorrentes.**

Como já havíamos mencionado, na instituição pública percebemos as meninas brincando constantemente com tarefas domésticas.

Enquanto na escola particular o recreio é um momento em que as professoras ficam mais livres para conversar e deixar as crianças à vontade no pátio, na escola pública o intervalo é um momento em que as professoras quase não se falam. Cada uma fica focada em sua turma, cuidando para que todos comam e permaneçam sentados, mas mesmo com os movimentos cerceados as crianças, vez ou outra, dão um jeitinho de realizar alguma brincadeira.

Outro fato que chamou a atenção na escola pública: quatro crianças começaram a conversar como se estivessem em família cuidando da Manuela (nome fictício que atribuímos a uma garotinha da classe que tem síndrome de Down).

*Sarah - Filha você precisa comer tudinho, pra ficar forte. Não é pra deixar sobrar nada no prato.*

Manuela não parecia disposta a “estar com fome”, mas não conseguiu se desvencilhar dos “pais” completamente absorvidos nos cuidados com a “filha”, que se dividia entre o prazer dos cuidados e o desejo de se libertar.

*Sarah – Não sai daqui. É perigoso filha, você precisa ficar com a gente, aqui pertinho.*

Em outro momento a pequena Manuela, estava no centro da sala de aula sentada no chão, com uma banheira e uma boneca dentro. Ela acarinhava a boneca, fazia movimentos de lavar e cantava baixinho uma canção. Ela se portava como se o boneco fosse realmente seu filho. Depois do banho, o “bebê” ganhou um forte abraço e uma mamadeira.

Manuela pode ter aprendido a brincar assim ali mesmo na escola com seus amigos. Mas a maneira como ela tolerava os cuidados, parecia algo que ela já havia internalizado como sendo uma regra básica, que papai e mamãe são protetores mesmo. Brincando eles podem ser seus pais e até sufocá-la com tantos cuidados, pois é assim que se brinca de papais e filhinha. E ela demonstra quando ela mesma passa a ser a mãe de uma boneca.

Já sabemos como o brinquedo surge na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como os adultos surge na criança, isto é, de agir da maneira como ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. (LEONTIEV, 2010, p. 125).

Na escola (pública) a maneira de brincar dentro da mesma temática, o lar, foi recorrente e deixou impressões muito fortes. São meninas de cinco anos de idade que brincam de serem mães com muita frequência. Em alguns momentos olhávamos a sala e víamos todas as meninas com bonecas nas mãos, acalentando, alimentando ou limpando.

Percebemos que elas agem fielmente dentro do padrão de comportamento em que as mulheres são trabalhadoras do lar. Enquanto a professora vez ou outra interfere na intenção de evitar conflitos e incluir alguém na brincadeira, as garotas repetem semanalmente as ações domésticas, de vez em quando incluindo

também alguns meninos. Iremos relatar mais à frente alguns instantes em que a rotina foi transgredida, embora esses momentos tenham sido raros.

Um exemplo claro de como elas associam a ideia da mulher com as tarefas da casa ou com a maternidade foi uma brincadeira onde percebemos um movimento intenso embaixo de uma mesa com várias crianças envolvidas. Várias vozes ao mesmo tempo:

Paula - *Deita ela aí.*

Marta - *Não ela precisa ficar lá embaixo. Cadê a médica?*

Célia - *Cheguei, sou a médica, já vou resolver.*

Mãe - *Ai, tá doendo.*

Paula - *Calma, já vai sair.*

Os meninos também se aproximaram e se mobilizaram para ajudar. A menina tinha um boneco embaixo do vestido e duas garotas foram retirando o boneco lentamente por entre as pernas da menina. Tratava-se de um parto. Após o “nascimento”, algumas meninas chegaram com seus bebês no colo ou em carrinhos para visitar “a mãe e o recém-nascido”. A “mãe” ficou por uns quinze minutos sustentando aquele jogo, ninando e chacoalhando seu filhinho.

A professora Margarete assistiu a brincadeira do parto, foi uma espectadora, ela não ignorou a situação, ela não age como a professora da escola particular que vê o momento das crianças brincarem como uma oportunidade de cuidar de agenda ou corrigir tarefas. No entanto, Margarete apenas observa, em nossa entrevista ela foi categórica ao afirmar que o professor não deve interferir nas brincadeiras.

A professora, no momento do jogo em que o parto estava sendo realizado, comentou conosco que é muito comum suas alunas

contarem sobre irmãs mais velhas que, embora ainda estivessem na adolescência, já eram mães. Para a professora, a realidade familiar provavelmente influenciou aquela brincadeira das crianças. Ela não havia sugerido nada, tudo partiu das crianças, ela apenas assistiu a brincadeira.

A profissional mencionou que as crianças têm muito contato com adolescentes grávidas e que elas veem com muita naturalidade a relação das meninas com a maternidade. Percebendo uma temática importante, ela poderia em alguma oportunidade abordar o assunto e apresentar para as meninas outras possibilidades de papéis a serem assumidos, mostrando para as garotas, por exemplo, histórias de mulheres executivas, artistas, atletas ou de qualquer outra profissão, onde o papel da mulher não esteja limitado ao lar.

Quando Leontiev (2010) chama a atenção para o quanto é complexo o desenvolvimento humano, entendemos como o período da infância será mais bem aproveitado quanto melhores forem as condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que participam dessa fase. O professor não pode se isentar do direito e dever de contribuir com a elaboração de conceitos e compreensão de mundo dos seus alunos.

Ainda na escola pública, em mais um episódio de jogo de papéis que foi observado, uma grande roda em volta de uma das mesas foi formada e um grupo de sete meninas fizeram comidinhas e se revezavam entre limpar a casa e alimentar os bebês. Um dos meninos estava junto e ajudava na alimentação do bebê.

*Tereza – Oi seu João, quer comida?*

*João – O que tem pra gente comer?*

*Carla - É sopa. Pode comer. Toma o prato. Quer mais?*

*João – Não, vou embora.*

Carla – *Calma seu João. Agora é arroz com carne. E ainda falta a sobremesa.*

Ao olhar para a mesa onde as garotas brincavam não víamos outros objetos que não fossem relacionados com a casa, mais especificamente com a cozinha. As garotas logo que pegavam os objetos na caixa, se organizavam e iniciavam o jogo. A reincidência das brincadeiras coincidia com a reincidência dos objetos ofertados, que eram sempre os mesmos.

Em um sentido no brinquedo, a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. (VIGOTSKY 2007. p. 123).

Foram muitas brincadeiras de casinha, muitas relações de mamãe e filhinha e, algumas vezes, um papai presente. Os meninos se repetiam muito nas brincadeiras sempre voltadas para carrinhos e heróis, onde se colocavam em posição de homens heroicos, salvando suas vítimas. Vez ou outra alguma criança pedia para a professora uma caixa com bloquinhos, sentava-se com algum parceiro de brincadeira e montavam prédios, casinhas, mas dedicavam-se durante pouco tempo às montagens.

Ainda sobre as brincadeiras com a temática mamãe e filhinha na escola pública, outra situação chamou a atenção.

Tânia - *Filha você está atrasada.*

Sarah - *Mas aonde vamos?*

Tânia - *A gente vai viajar.*

Sarah - *Pra onde?*

Tânia - *Pra São Paulo. A gente vai morar lá.*

Em um canto da sala uma menina encostou a outra na parede com força, nos causando preocupação, mas passando despercebido pela professora.

Carla - *Mas minha filha, o que você fez?* (larga a colega pega uma boneca e coloca com força em cima de uma mesa) - *Fica aí.* (volta para a “filha” que está encostada na parede). - *Porque você estava sem roupa, filha?*

A “filha” não respondeu. Pareceu, na verdade, que a menina na condição de filha não tinha entendido o propósito da brincadeira e ficou na dúvida, não dando respostas. Talvez para aquela “filha”, aquele tipo de relação entre mãe e filha fosse desconhecido, então para ela não estava dentro das regras do jogo uma atitude agressiva da mãe. Ficou explícito na reação da “filha” o susto e a não aceitação daquele papel.

Segundo Leontiev (2010), o enredo criado na brincadeira está diretamente ligado ao que a criança entende caber naquela situação subjetiva baseada no que ela apreendeu socialmente.

Uma criança brinca de ser motorista ou professora de uma escola maternal etc, construindo uma situação apropriada e o enredo do jogo. Esse é o conteúdo objetivo e expresso do jogo que diretamente nos chama a atenção, mas em um jogo subjetivo há também, um outro elemento constitutivo. Essa é a regra da ação latente em qualquer papel do enredo. Quando uma criança assume um papel em uma brincadeira, por exemplo o de professora da escola maternal, essa se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social. (LEONTIEV. 2010, p.133).

A professora estava ausente, em outro canto da classe conversando com algumas meninas. Ela perdeu informações valiosas para investigar o modo de ser e de pensar de seus alunos. Naquele momento, uma menina estava se dirigindo a outra e com seu gesto, seu tom de voz e sua fala, passando-lhe exemplos de como se relacionar de forma violenta. E nenhum adulto, durante ou depois do jogo, levantou qualquer reflexão com as meninas sobre questões de valores e respeito ao próximo.

Para Leontiev (2010, p. 130), “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas, a criança assimila a realidade humana”. Se no brincar da criança a professora não está atenta para auxiliar, intervir e propor, a criança está perdendo uma chance preciosa de se desenvolver por não ter havido a necessária intervenção da professora.

Na escola particular, o mais recorrente são as brigas e jogos de “lutinhas” que os meninos praticam. Quase sempre, mesmo quando parece que vão criar alguma brincadeira diferente, eles se desentendem e brigam, partindo para a agressão física. Mesmo os mais apáticos encontram ânimo para as discussões e agressões.

Segundo a professora Rosária, as meninas raramente levam bonecas ou bichinhos de pelúcia. Às vezes levam, mas dificilmente usam, ficam na mochila. Houve uma situação em que pareceu que o brincar de faz de conta entraria na temática sobre mamãe filhinha. Uma garota encontrou uma bexiga na mochila e logo a encheu. Após uns segundos pensando ela colocou a bexiga dentro da blusa na direção da barriga.

Rafael - *Olha o seu barrigão!* (riu e se afastou, sem maiores interesses).

A “grávida” mostrou a barriga para uma amiga, mas a menina não lhe deu atenção. Ela andou pela sala com a barriga postiça, mas nenhuma outra criança se manifestou. Logo a bexiga foi retirada. Nesse dia a professora Rosária percebeu o movimento das crianças e comentou que assuntos como maternidade e afazeres domésticos quase não são abordados por seus alunos e alunas: *o interesse delas é outro. Gostam de recortar, ler, desenhar e brincar de fazer coreografias.*

Mesmo quando existe alguma menção ao brincar de faz de conta relacionado à questões de casa ou comida, a abordagem das

meninas da escola particular é bem diferente da outra escola observada (pública). Nos poucos momentos em que foram vistos jogando com a temática “comida” a situação demonstrou ambos os meninos e as meninas ocupando posições semelhantes:

*Cesar - Cheff o que eu faço agora?*

*Ana - Cheff que comida é essa?*

*Rafael - Comida italiana.*

*Cesar - Não cheff, é comida japonesa.*

*Ana - Magnífico.*

Percebemos que o garoto estava no papel de cheff, mas ele estava inserido na cozinha, cozinhando, em nenhum momento percebemos um menino cozinhando na outra escola.

Houve uma brincadeira em que na escola pública em que, durante uma tarde no parquinho, todos vinham com seus bolos de areia, sugerindo os mais variados sabores. Porém, os meninos já traziam os bolos prontos, eles não se colocaram em papéis de cozinheiros daqueles bolos.

Então notamos que as brincadeiras mais recorrentes são de afazeres domésticos para as meninas da escola pública e papéis ligados a executivas, dançarinas ou professoras na escola particular. Já para os meninos, o mais comum, nas duas escolas, são papéis ligados aos heróis em voga nos filmes americanos, sendo que, nesses casos, os enredos são semelhantes nas duas escolas.

Nas entrevistas, os professores das duas escolas mencionam o interesse dos meninos em brincar de super-heróis. Os heróis são os mesmos nas duas escolas e a maioria das referências utilizadas pelas crianças são de filmes e desenhos animados, como as professoras não interferem, não sugerem, nem acrescentam ideias

para os meninos criarem novas possibilidades de ações, os enredos nas duas escolas não se diferenciam muito.

#### **4.5. Quando a mediação acontece de forma mais evidente.**

Nossa análise estará pautada na maneira como as professoras ou os colegas afetaram as crianças e redirecionaram o jogo de papéis mesmo sem perceberem. Foram momentos que nos possibilitaram observar de forma mais efetiva o contexto escolar influenciando o brincar e, mesmo que timidamente, alterando algumas brincadeiras.

Voltamos a ressaltar que as duas professoras defendiam o direito das crianças brincarem e todas as sextas-feiras permitiam que elas ficassem algum tempo brincando. Mas em nenhuma sexta-feira presenciamos as professoras sugerindo temas ou dialogando com as crianças sobre os assuntos que elas levantavam nos jogos.

As professoras demonstravam sempre um brincar livre, conforme defendido no texto do RCNEI (1998, p. 28).

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Não analisaremos os episódios das duas escolas simultaneamente. Para auxiliar na compreensão das ideias, nesse momento apresentaremos os fatos observados em cada escola separadamente.

##### **4.5.1. Escola o Cravo e a Rosa.**

A professora, em meio as atividades costumeiras, que sempre realizava enquanto seus alunos estavam brincando, certo dia tomou uma atitude diferente: chamou as meninas até a sua mesa e perguntou-lhes se gostariam de brincar com os bloquinhos que ela havia guardado no armário.

O gesto de oferecer os bloquinhos já tinha acontecido antes, quando a professora anunciava que os bloquinhos estavam disponíveis e se quisessem as crianças poderiam pegar. Mas, nesse dia específico, a abordagem da professora foi diferente. Ela chamou as meninas até a sua mesa e ofereceu de forma afetuosa, parecendo demonstrar interesse no brincar das garotas. As meninas foram até a professora e acenaram positivamente com a cabeça e logo estavam reunidas no chão criando um “clube de campo” com as pecinhas.

*Maria - Faz de conta que aqui é nosso clube. Vou fazer a cerca pra ninguém entrar.*

*Mariana - Aqui é a piscina, vamos terminar ela pra gente poder nadar. Lá vai ser o campo de futebol e lá vai ser a lanchonete.*

*Marcela – Eu vou fazer minha carteirinha pra ir na piscina.*

*Maria – Mas a piscina era nossa, não precisava de carteirinha.*

*Mariana – A gente era as donas.*

As três garotas, que sempre brincavam juntas, ficaram na atividade, construindo, desconstruindo, divergindo nas opiniões e, algumas vezes, concordando. Dois meninos se aproximaram e depois de muita insistência foram aceitos no jogo. No decorrer da atividade, um dos garotos que, a princípio, não queria brincar por estar cansado também entrou na brincadeira de construir.

Nessa ação das crianças percebemos claramente a elaboração de um jogo inspirado em algo que provavelmente elas gostariam de ser. Estavam tratando de propriedade de um clube, falando de sociedade neste clube, mas o fundamental é que estavam oferecendo para a professora material para que ela pudesse identificar as referências que seus alunos possuem em sua vida social. Saber quem é seu aluno, o que ele pensa e como ele compreende as relações sociais são informações valiosas. É

importante saber quem é o aluno se o professor tiver em mente que tipo de cidadão pretende ajudar a formar.

Vygotsky (2007) ressalta que a criança quando brinca está, muitas vezes, mostrando algo que ela gostaria de ser, mas apenas no brinquedo isso é possível. Aqueles meninos e meninas poderiam estar mostrando na ação deles uma necessidade latente de um pouco de lazer, de descanso, sem as cobranças constantes daquele dia a dia escolar mecanizado.

A questão é que estivessem as crianças apenas reproduzindo momentos de suas vidas familiares, imitando os adultos que vivem em seu entorno ou fazendo implicitamente um pedido de socorro, mostrando como gostariam de viver sem estresse, a professora Rosária não percebeu, pois estava atenta às agendas, escrevendo recados.

A professora não estava atenta ao jogo, portanto, não captou nenhuma informação dada pelas crianças sobre como elas percebem o mundo, e quais elaborações conceituais estão fazendo sobre suas experiências nele.

*Maria - É nossa piscina (coloca quatro bloquinhos dentro do retângulo), Estes são os salva-vidas. (mais bloquinhos). Agora tem pessoas nadando.*

*Marcela - Nós vamos ter que trabalhar muito quando os convidados chegarem na piscina. Joguem as boias lá dentro.*

*Mariana - Vamos jogar mais boias (jogam mais bloquinhos). Vamos ter que fazer muitas boias, a piscina é grande e muita gente ainda vai chegar.*

*Maria - Tá bem legal essa piscina, mas vamos aumentar. (colocam mais peças pra aumentar o retângulo). Nossa, acho que vai ficar perigoso agora, melhor pôr mais boias.*

Marcela - *Deixa, quase todos são grandes e já sabem nadar.*

A atitude da professora Rosária em relação à oferta dos bloquinhos pareceu dar um novo significado às peças. As alunas pegaram aqueles blocos e rapidamente se envolveram na brincadeira. O momento nos mostrou que um gesto do adulto em direção à criança pode fazer toda a diferença.

A criança que brinca pode adentrar ao mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal. (WAJSKOP, 2012. p. 33).

Ainda sobre a mediação da professora, pela maneira como os conflitos entre as crianças são resolvidos, também notamos que sua atuação não propicia um maior entendimento das crianças sobre como lidar com as brigas de forma que o diálogo seja levado em conta.

As crianças quando se desentendem, logo são repreendidas e não são incentivadas a analisarem os fatos, perceberem onde estão sendo intransigentes. A opção é usar o poder de falar mais alto com as crianças ordenando silêncio e “disciplina”.

Em nenhum momento foi possível notar se existe um combinado sobre as regras de convivência. Caso tenha sido feito no início do ano letivo, ficou para trás, pois isso não foi mencionado durante nenhuma discussão. A professora Rosária afirma que as agressões devem ser consequência das aulas de judô e que, em função dessas aulas, os meninos brincam de lutar e brigam o tempo todo.

Como exemplo podemos citar um momento em que a professora, em sua mesa, ouviu os gritos dos meninos:

Cesar - *Ele não quer dividir as pecinhas.*

Paulo - *Eu preciso delas pra minha casa.*

Cesar - *Eu quero pra rodar. Não quero fazer casa.*

Paulo – *Mas vai fazer falta.*

Um mordeu o outro. A professora Rosária chamou a atenção e colocou os dois meninos sentados na cadeira encerrando a brincadeira.

O despreparo em relação à mediação dos conflitos é evidente. Os desentendimentos das crianças durante as brincadeiras são motivos de castigo. Para a professora Rosária, o brincar é um momento de lazer apenas, então, quando ela proíbe a criança de brincar, o prazer está vetado.

Wajskop (2012) menciona a questão dos conflitos e de como a solução dos mesmos pode enriquecer as relações e auxiliar no desenvolvimento das crianças:

A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação de confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nesta experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. (Wajskop, 2012, p. 39).

A seguir relatamos outro episódio no qual houve interferência da professora e que modificou o modo das crianças agirem durante a brincadeira. A sala de aula possui uma estante com vários livros à disposição das crianças e, vez ou outra, uma delas preferia folhear alguns ao invés de brincar. Mas, em um dia, o livro veio até eles de forma especial, foi oferecido pela professora Rosária. Um adulto fez a oferta, sendo assim, pareceu que aquele objeto tão corriqueiro ganhou mais valor e mobilizou quase a turma toda, mesmo que em grupos separados.

Logo dois meninos que pegaram o livro o levantaram e este virou o paredão de um castelo. Um dos garotos que estava com os bonecos do jogo de vídeo game “Super Mário Bross” nas mãos se dirigiu ao livro castelo:

Manuel - *Toc, toc, toc, abram as portas.*

O outro garoto abaixa o livro, então o boneco entra no castelo.

Josué - *Como escreve Luigi?*

Manuel - *Com aquela letra que tem na Lua.*

Josué - *Você não devia ter abaixado o livro. O Mario não pode passar pro outro lado por cima, ele não alcançava.*

Manuel - *É, tem que abrir a porta.* (fecha o livro e abre novamente).

Josué - *Eu não gostava de você.*

Rafael (entra no jogo) - *O Mário em 3d pula.*

Josué - *É verdade, ele também atira bolinha de fogo.*

Rafael - *Agora ele virou Mário de aço. Mário gigante.*

E dois meninos, que estavam sempre com máscaras das tartarugas ninjas brincando isoladamente, resolveram se aproximar e interagir com os demais envolvidos na brincadeira de castelo.

Cesar - *O Ninja tá jogando chulé em todo mundo.*

Paulo - *Liga não professora, é de brincadeira.*

Rafael - *O Mário também joga chulé, chulé, chulé.*

Em relação ao “desânimo” da classe para brincar, notamos uma mudança muito significativa no comportamento das crianças quando concluíram os conteúdos das apostilas. A própria professora

se mostrou aliviada e satisfeita com o término dos conteúdos dizendo que: *finalmente os pequenos estavam mais tranquilos e menos estressados, livres das cobranças diárias em relação a darem conta de toda a matéria dada (Prof. Rosária).*

A situação relatada acima revela uma postura tecnicista dentro da escola. Nesse sentido, quando Saviani (2008) afirma que o professor não deve apenas estar focado na transmissão de conteúdo, porém necessita cumprir o seu papel de preparar o aluno de forma integral, nos faz refletir sobre a fala da professora Rosária.

Crianças de cinco anos de idade que precisam dar conta de apostilas com extensos conteúdos, não poderão se desenvolver de forma integral, saudável e plena. Terão suprimidas as possibilidades de desenvolver aspectos muito importantes nesta fase de seu desenvolvimento, como a criatividade e a imaginação, além do aprimoramento da relação entre pensamento e linguagem.

O clima de interação da classe ficou diferente quando chegaram ao fim os conteúdos obrigatórios da apostila. Todos mais dispostos a brincar no dia do brinquedo. Depois que finalizaram as apostilas estivemos com a turma nas últimas três sextas feiras do período da observação, mas foi suficiente para presenciarmos uma turma mais relaxada, em clima mais amistoso.

Aproveitando a disposição física das crianças na primeira sexta-feira em que estivemos com a turma após o término das atividades curriculares, uma brincadeira foi proposta pela professora Rosária. Ela levou as crianças a um brinquedão que fica em uma sala de aula fechada, já que não cabe no pátio e a direção da escola não quis colocá-lo a céu aberto.

O brinquedão é composto por uma pequena cama elástica, um corredor cheio de obstáculos e um escorregador que acaba em uma piscina de bolinhas.

A professora precisa pegar a chave para utilizar o brinquedo e também tem que revezar o uso com as outras classes.

A alegria da professora, com o sentimento de obrigação cumprida, era evidente. *O ano letivo acabou **graças a Deus**. Eu consegui concluir todas as apostilas, posso deixar as crianças brincarem sem medo de não dar tempo de concluir as tarefas do dia* (Profa. Rosária).

Na entrevista com esta professora, ela pôde expressar claramente sua angústia em relação à necessidade de dar conta dos conteúdos no tempo estabelecido para cumprir a meta imposta pela escola. Percebemos com clareza a escola subordinada ao apelo do mercado capitalista, o qual Marx tanto discutiu em suas obras.

*- Acredito que as brincadeiras foram deixadas de lado por conta de estarmos em uma disputa constante entre as escolas particulares, pois estas querem apostar em conteúdos didáticos...forçando sempre as crianças a aprenderem através de livros...escrita... e com isso o tempo para brincar é, na maioria das vezes, pouquíssimo* (profa Rosária).

No dia no brinquedão, todas as crianças queriam brincar. Nenhum menino ou menina se mostrou cansado ou sem vontade de se movimentar. Todos correram para o brinquedo e se deliciaram no meio das bolinhas coloridas. Foram momentos de descontração em que a turma mostrou grande disposição em correr, subir e descer o escorregador, andar pela ponte e interagir entre eles.

Não foi possível saber se a disposição de todos para brincar era em função de terem ficado livres das tarefas das apostilas ou se era por conta do próprio brinquedo que, por si só, era um convite ao brincar e à interação. O que pudemos perceber neste caso foi o fato de que o brinquedo (como uma ferramenta mediadora) influenciou de forma direta e transformadora o comportamento dos pequenos naquele dia.

A turma toda estava descansada porque não fizeram as tarefas maçantes das apostilas e assim o ambiente escolar favoreceu para que os pequenos estivessem mais bem dispostos. Então notamos novamente a fundamental interferência do meio escolar no comportamento das crianças. Quando o ambiente oprime e desgasta com as atividades das apostilas, a disposição para o jogo fica comprometida.

Quando as crianças estão descansadas e tem à disposição um brinquedo que permite várias possibilidades de movimentação, em nenhum momento elas demonstraram desinteresse pela atividade lúdica. Todos brincaram, ninguém se queixou ou se debruçou na mesa. A turma toda quis participar.

#### **4.5.2. Escola Margarida**

Embora o comportamento das duas professoras das turmas observadas fosse parecido no que diz respeito a não interferirem efetivamente nas brincadeiras das crianças mediando o brincar, no tocante a abordagem com as crianças nas relações de conflitos e interação entre elas, algumas atitudes eram diferenciadas.

No entanto, nesta instituição também ficou explícita a mudança de comportamento nos jogos quando, de alguma forma, a interferência na rotina acontecia. Em relação à professora Margarete, sua intervenção era sempre no sentido de apaziguar os conflitos sugerindo o diálogo entre as crianças, os combinados eram sempre lembrados e em nenhum momento presenciávamos qualquer grito dela com os alunos.

O espaço da escola era grande e as crianças iam sozinhas tomar água ou ao banheiro. Na escola privada isso acontecia da mesma forma, mas o espaço que as crianças da escola pública tinham que percorrer era muito maior, então uma certa independência da professora Margarete tinha que ser exercitada, mesmo que de forma não intencional.

As crianças andavam em fila para ir ao refeitório ou ao parquinho, mas eram muitas crianças, fila grande, longa distância, então quando surgia uma discussão entre elas, muitas vezes a professora estava distante se colocando à frente na fila e até que ela percebesse a confusão, já havia dado tempo da mesma se desfazer.

Esta turma, vez ou outra, se via em situação de não ter a professora por perto. Uma classe fisicamente grande, com um grande número de alunos, mesmo que solicitassem a professora em qualquer conflito, dificilmente ela daria conta de atender a todos.

Percebemos na turma mais independência na organização das brincadeiras, as crianças se dividem e distribuem os brinquedos, sem a necessidade constante de um adulto mediando as discussões. Os combinados que auxiliam a convivência são sempre lembrados pela professora. As brigas muitas vezes são resolvidas entre as próprias crianças, sendo que, quase sempre, o mais forte vence.

Na escola Margarida também ficou mais evidente a interferência de outros fatores, como os momentos em que algumas crianças traziam brinquedos de casa. O maior destaque nesse sentido era o menino Carlos, que levava brinquedos para ele e os demais. Em uma relação dialética de poder e generosidade, na qual o garoto detinha os objetos desejados pelas outras crianças, exercia o papel de mediador de conflitos e cumprimento de regras, mesmo que pela autoridade daquele que tem a posse do objeto desejado ou da bondade em querer dividir com os demais os seus brinquedos.

*Carlos - É tudo meu, eu trouxe tudo de casa. Mas eu deixo todos os meus amigos brincar. Só não pode estragar. Quem vai querer brincar comigo hoje?*

*Antonio – Eu quero, me dá a motoca.*

*Sergio – Não, a motoca ele vai emprestar pra mim.*

*Carlos – Se for brigar não vou emprestar.*

Antonio – *Tá bom, depois a gente troca.*

Carlos, que detém os brinquedos, permite que todos brinquem, mas às vezes ele seleciona quem pega o que e isso gera discussão quando alguém fica insatisfeito, porém os conflitos são resolvidos entre eles mesmos sob o comando do Carlos.

Elkonin (2009) nos ajuda a refletir sobre essa relação do menino Carlos com os demais, utilizando seus brinquedos como meio de se relacionar e determinar as normas de comportamento dos outros.

Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança. (ELKONIN, 2009. p. 34).

Poucas vezes surgiram na sala brinquedos diferentes daqueles que estavam na caixa (panelinha, fogãozinho, bonecas e carrinhos), o menino Carlos levava, mas seu pequeno acervo também continha sempre as mesmas coisas (heróis, carrinhos, motocas e, às vezes, alguma espada). As crianças tinham à disposição sempre os mesmos objetos e estes direcionavam para as atividades domésticas ou para os super-heróis.

Entendemos que as garotas traziam de casa, do ambiente familiar, a inspiração e referências para, por meio da imitação, demonstrar no jogo de papéis a maneira como estavam entendendo o mundo à sua volta. Mas na escola, elas não encontravam outras referências, não percebiam na professora um adulto que lhes mostrasse outras possibilidades de direcionamento no faz de conta. A professora determinava o tempo para o brincar, ofertava os objetos disponíveis no acervo e se restringia a assistir as crianças brincando.

Percebemos nesta professora uma preocupação maior com as crianças em relação à professora da escola particular. Em nenhum momento ela deixa de dar atenção aos alunos. O tempo todo a professora está observando as brincadeiras. No entanto, sua postura está limitada ao que está orientado pelo RCNEI, (1998. p. 28).

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Dentro dessa perspectiva, a professora atua como mera organizadora da brincadeira. Ela não está acrescentando nada, não está interferindo na zona de desenvolvimento proximal, não está utilizando o faz de conta como uma atividade que promove a aprendizagem e o desenvolvimento. O brincar está sendo visto por ela apenas como uma diversão e integração grupal.

Uma diferença de comportamento foi vista nas crianças em uma tarde em que alguém levou para brincar um celular de plástico bem parecido com um celular real. O brinquedo era colorido e fazia som de chamada. A menina andava pela sala como se estivesse conversando com alguém. Em cinco minutos, outra menina pegou um estojo de lápis e o colocou no ouvido, também em postura de quem estava fazendo um telefonema.

*Tânia - É da polícia? Vocês podem vir aqui? É urgente! Está tendo um roubo aqui.*

Logo outras crianças entraram no jogo.

*Laura - Vocês vão demorar? É muito urgente, estamos preocupados.*

*Carlos - O homem tá ferido, venham logo.*

Então dois meninos fizeram som de sirene e se apresentaram.

Danilo – *Nós somos os policiais. O que tá acontecendo neste lugar?*

Outro momento em que as crianças mudaram um pouco o foco da temática doméstica foi o dia em que uma menina levou uma sacola com pentes, escova e vidros vazios de shampoo. A turma toda se mobilizou para realizar o faz de conta de que ali havia um salão de beleza. Nesta brincadeira, tanto meninos quanto meninas se colocaram em posição de clientes ou cabeleireiros.

Poucas garotas brincaram de casinha naquele dia, pois as crianças se dividiram entre os trabalhadores do salão e uma fila de clientes. Não foi nenhuma sugestão vinda de um adulto, os objetos que estavam lá levados por uma garota, serviram como um caminho para que o jogo se estabelecesse.

O comportamento no jogo era de crianças que já haviam frequentado algum salão e tinham uma ideia de como as coisas se organizavam neste ambiente. Então, partindo das impressões que elas tinham desse universo e o reelaborando para a brincadeira, os jogos foram tomando corpo e tomando conta da turma.

Os jogos das crianças não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado de sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (VYGOTSKY, 2014. p. 6).

Identificamos que o brinquedo disponível naquele momento foi fundamental. Os objetos e seus significados mobilizaram a criatividade das crianças e, através da imaginação, elas criaram um ambiente totalmente novo na sala de aula, explorando uma temática que ainda não havia sido vista naquela turma. Assim, entendemos como a simples sugestão de um objeto pode modificar o foco do jogo e sugerir algo completamente diferente do rotineiro, desenvolvendo a imaginação.

Carla - *Vamos arrumar seu cabelo.*

Marta - *Quem quiser pode vir, que as cabeleireiras estão aqui.*

Carla – *Tem que ficar na fila.*

Célia – *Tem que pagar pra mim.*

Em outro momento, mais uma vez o jogo com telefone surgiu na turma. Uma menina com um celular quebrado bastou para iniciar uma brincadeira com telefonemas e outras crianças utilizarem objetos variados como celulares.

Marta - *Pai tô ligando porque elas tão brigando. Tá uma batendo na outra.*

Alex - *Filha calma, tô indo agora resolver isso, porque não pode brigar.*

Marta – *Eu sei pai, mas elas não me ouvem.*

Logo depois outras crianças faziam outras ligações.

Clara - *Vem aqui agora pegar seu filhote de raça.*

Carlos - *Alô, socorro, prende ele polícia, vem correndo pra cá.*

Em pouco tempo as crianças foram se envolvendo com o jogo e várias crianças começaram a andar pela sala fazendo seus telefonemas. Um aviãozinho, um bloco de madeira e uma caixa de dominó viraram celulares.

Ainda sobre as crianças estarem sempre falando em relações familiares e as meninas se colocarem como mães ou filhas, o assunto dos telefonemas abordavam estas questões, mas a configuração da sala mudou. Ao invés de meninas cozinhando, havia meninas ao telefone, circulando pela sala e, em alguns momentos, criando assuntos diferentes do rotineiro. As garotas estavam se colocando em outras posições que não fossem de donas de casa.

O objeto mais uma vez possibilitou outras configurações no jogo, alterou o comportamento, provocou mudanças significativas na escolha de papéis e nas relações entre eles.

A mediação foi realizada através dos objetos, que impulsionaram a criatividade para reelaboração de outras situações, fora do que as crianças estavam mais acostumadas. Naquele momento, percebemos, mais uma vez, o contexto escolar influenciando os pequenos para realizarem as brincadeiras.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A realização dessa pesquisa nos possibilitou a construção de reflexões importantes sobre o brincar infantil, em especial o brincar de faz de conta, as quais serão de extrema contribuição ao nosso trabalho no contato com crianças e professores nas escolas por onde passamos levando o nosso fazer artístico: o teatro e a contação de histórias.

Ao iniciarmos as investigações em duas escolas, sendo uma particular e outra pública, para analisar se o contexto escolar influencia na forma de brincar das crianças, uma dúvida logo nos fez atentar para a possibilidade de uma impressão de que a pesquisa fosse se pautar em diferenças socioeconômicas.

A preocupação foi deixar claro que o intuito não era observar as crianças brincando em duas escolas diferentes para analisar se a criança em condições econômicas mais abastadas brinca melhor ou pior que a criança de uma escola pública situada em uma região mais pobre. Mesmo porque, essa maneira de ver o contexto e o brincar infantil não encontraria fundamento na teoria Histórico-Cultural.

Destacamos questões como situação econômica diferenciada, assim como situação geográfica e espacial, para que, acentuando as diferenças, pudssemos analisar com maior clareza como estes ambientes afetavam as crianças e se eram influenciadores nas ações delas quando estavam brincando de faz de conta.

Encontramos no filme de longa metragem “Gattaca - A Experiência Genética”, um bom exemplo de como os determinismos podem ser falhos e de como o ser humano é capaz de ir se constituindo historicamente, sendo agente transformador e transformado.

Esse filme, dirigido por Andrew Niccol em 1997 nos Estados Unidos, retrata a história de um rapaz que, ao nascer, pelo seu código genético é considerado inválido. Todos ao nascer passavam

por um exame de DNA onde já eram diagnosticados como capazes de ocupar cargos executivos, de alto escalão ou apenas funções relacionadas com a produção operária.

Essa história cinematográfica mostra um mundo onde se supõe que toda a capacidade de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano nasce com ele, sendo determinado biologicamente. Mas o protagonista do filme, que sonha em ocupar um alto cargo em uma empresa em que ele só poderia trabalhar como faxineiro, cria meios de driblar todo o sistema e, quando adulto, consegue ser contratado para a função na qual havia sido considerado incapaz de realizar.

Trata-se de uma obra fictícia que nos ajuda a entender como, na realidade, o indivíduo se desenvolve através de suas relações sociais, onde a história de cada um é construída e não pré-determinada geneticamente. Nos mostra também a questão das diferenças de classes, construídas através dessa ideia de que alguns são capazes e tem o direito de acesso aos bens produzidos e outros possuem apenas o dever de produzir.

Através de uma trama cinematográfica podemos identificar claramente questões relacionadas com as diferenças de classes, tão analisadas por Marx, uma vez que fica evidente na história uma categoria de pessoas com direitos de comandar e desfrutar da sua “inteligência” e “competências” e uma categoria de uma massa que sequer tem o direito a estudar, pois já está determinado que não terão capacidade para aprender nada além do que seja necessário para a execução dos trabalhos braçais.

No filme aqui referenciado, as personagens detentoras do poder de decidir o destino das pessoas demonstram exatamente o oposto do que entendemos por desenvolvimento humano. O sujeito compreendido como um ser que se constitui socialmente, dialeticamente, jamais poderia ser rotulado ao nascer como incapacitado para a aprendizagem.

No desenrolar de nossa pesquisa, observamos duas professoras em sala de aula, analisando suas propostas de mediadoras, profissionais responsáveis pela formação de sujeitos socialmente constituídos.

As duas turmas que acompanhamos eram da educação infantil com crianças de, aproximadamente, quatro e cinco anos de idade. Etapa da vida em que Vygotsky, Elkonin e Leontiev afirmam que a atividade que move de forma mais latente o desenvolvimento é o jogo de papéis sociais.

A criança se desenvolve primeiramente através da sua relação afetiva com o adulto, mas por meio da linguagem oral desenvolve sua capacidade de comunicação e passa a ter condições de nomear objetos e dar a eles o significado social historicamente construído. Essa capacidade coloca a criança em uma nova etapa de desenvolvimento. É justamente dessa etapa que trata a nossa investigação. Crianças da educação infantil que desenvolvem sua comunicação, linguagem, percepção, individualização, imaginação, criatividade e socialização por meio do brincar de faz de conta.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o brincar é um caminho fundamental na formação da criança da educação infantil, mas para que isso seja possível, nossos professores precisam ter uma compreensão teórico-prática mais consistente sobre o desenvolvimento humano e sobre seu papel nesse processo.

Na psicologia histórico-cultural e dentro da proposta da pedagogia histórico-crítica, o desenvolvimento do indivíduo está atrelado à aprendizagem, capacidade crítica e condições de ações voltadas para a busca de uma sociedade justa e igualitária.

Se o professor reproduz o discurso de que o brincar é importante, mas sequer percebe de que maneira pode impulsionar a aprendizagem dos seus alunos através do brincar, então vemos aí uma lacuna teórico-prática na formação destes professores.

O pedagogo precisa compreender as etapas de desenvolvimento dos seus alunos, saber quais são as atividades principais em cada etapa, para valorizá-las e trabalhá-las em sua prática pedagógica de forma consciente e intencional.

Falar de formação de professor para a educação infantil é falar de adultos responsáveis pela formação dos primeiros anos de vida de seres humanos que necessitam de profissionais competentes e conhecedores dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Se, como afirma Saviani, praticamente em toda sua obra, todos têm o direito a uma educação onde o conhecimento científico seja a base de formação e transformação, se faz necessário que nossos professores também tenham o direito a uma formação que realmente o habilite para uma docência comprometida com esses educandos.

Vygotski afirma em sua obra sobre imaginação e criatividade que a pessoa não nasce criativa. A criatividade e a imaginação são construídas historicamente por meio das interações sociais. Se a criatividade não é inata, então ela irá se desenvolver de acordo com as condições oferecidas externamente e o professor é um agente fundamental, dentro da escola, no favorecimento ou não desse desenvolvimento.

Nas duas escolas as crianças nos pareceram abertas e até mesmo desejosas de uma atuação mais incisiva das professoras durante os jogos. Nos poucos momentos em que as profissionais se propuseram a contribuir com objetos ou sugestões, seus alunos esboçaram mudanças de atitudes em relação ao desejo de brincar e nas escolhas de papéis no jogo protagonizado.

Quase não vimos interferência das educadoras no sentido de alterar o curso dos jogos, mas nos poucos momentos que

interferiram, apesar das inúmeras possibilidades que tiveram, notamos mudanças nos comportamentos nas crianças.

Entendemos que nos jogos de papéis, as escolhas estão ligadas ao contexto familiar, social e cultural, mas a criança vai à escola para ir além do que já está apreendido por ela nesse contexto, ir para além do senso comum, para ampliar suas competências e sua leitura de mundo. E o professor é o profissional que deve conduzir a criança neste caminho.

Quando selecionamos duas escolas para a pesquisa utilizando como critério de escolha das escolas as diferenças, foi com a intenção de ressaltá-las para facilitar, assim, a nossa observação e identificarmos com maior clareza se o contexto escolar influencia no brincar infantil.

Mas apesar das diferenças entre as duas escolas, identificamos muitas semelhanças no modo como os professores entendem o brincar. Todos demonstraram que o brincar infantil, para eles, é apenas um momento de lazer, de prazer e convivência entre as crianças.

O jogo de papéis sociais na educação infantil é a atividade que mais impulsiona a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento da criança. É no brincar de faz de conta que a criança ampliará sua capacidade imaginativa, aprenderá a se colocar em outras situações, solucionar conflitos e conviver socialmente.

Contudo, reiteramos a importância do professor ter os saberes necessários para atuar como agente formador de indivíduos cientes de sua participação na história e na elaboração de novos bens que serão por ele, ou por meio dele, historicamente construídos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **Interações ou brincadeiras**. ARCE, Alessandra (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas/SP: Alínea. 2013.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. **Vamos brincar de faz de conta?** ARCE, Alessandra (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas/SP: Alínea. 2013.

ALVES, Fernando Donizete. **O Lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des) encontros**. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista – São Paulo. 2008.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 15 de março de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância no contexto da educação infantil**. In: VASCONSELLOS, Tania (org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008.

CAPES, Portal de Periódicos Capes. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> [acesso em maio de 2015].

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da UFMG. 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Natureza da Pesquisa em Educação. Abrindo o leque de alguns problemas**. IN: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-**

educacional: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: EDUEL, 2010.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski. Consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas/SP: Alínea, 2013.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa**. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, Danil B. **Psicologia do jogo**. 2<sup>o</sup>ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: Da teoria a prática no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> [acesso em 16 de setembro de 2015].

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens**. Anais da 23<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED. 2000.

HOYER, Alice Rodrigues. **A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de Brasília/UNB. 2010.

IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> [acesso em 10 de setembro de 2015].

IPA BRASIL. Disponível em: <http://www.ipadireitodebrincar.org.br/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

LAZZARETI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin. Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Unesp. 2011.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

LOPES, Jader Jane Moreira. É coisa de criança: Reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. VASCONCELOS, Tânia (org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói/RJ: Eduff. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 2003.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital. (Livro I, vol. 2, 10ª edição)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico a luz da escola de Vigotski: a teoria histórico cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> [acesso em 16 de março de 2015].

PFEIFER, Luzia Iara; ROMBE, Patrícia Gonçalves; SANTOS, Jair Licio Ferreira Santos. **A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares.** Artigo - Paidéia vol.19 n.43 Ribeirão Preto. 2009.

PREFEITURA DE HORTOLÂNDIA. Disponível em: <<http://www2.hortolandia.sp.gov.br/>> [acesso em 16 de outubro de 2015].

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa.** Tese (Doutorado em educação) da Universidade de Brasília/UNB. 2010.

ROCHA, Maria S. P. Librandi. **A atividade lúdica, a criança de seis anos e o ensino fundamental.** Vol. 6 n.2. ABRAPEE, 2009.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma contribuição à pedagogia historicocrítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** Dissertação (Mestrado em educação) da Unesp de Araraquara. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados - Coleção Educação Contemporânea. 2008. 10ed.

------. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40. p. 143-155. jan./abr. 2009.

------. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

------. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

----- **O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado.**  
Florianópolis: Perspectiva, vol 26, n. 2, p. 489-521, jul/dez. 2008.

SUHR, Inge Renate Froese. **Teorias do conhecimento pedagógico.**  
Curitiba: Ibepe, 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade,  
ano XXI, nº 71, Julho/2000

----- **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins  
Fontes, 2007.

----- **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo:  
Martins Fontes, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil.** 9 ed. São Paulo:  
Cortez, 2012.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no  
Brasil.** Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro  
2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > [acesso em 16  
de maio de 2015].

ZANTEN. Agnès Van. **Pesquisa qualitativa em educação:  
pertinências, validade e generalização.** Florianópolis: Perspectiva.  
Vol. 22 n. 01. 2004.