

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE PAPÉIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**

LISIANE GRUHN COLUSSI

CASCADEL, PR

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE PAPÉIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**

LISIANE GRUHN COLUSSI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Sica Szymanski

CASCADEL, PR
2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DE PAPÉIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**

Autora: Lisiane Gruhn Colussi

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Sica Szymanski

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Lisiane Gruhn Colussi, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data:

Assinatura: _____

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Sica Szymanski

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Armando Marino Filho – UFMS

Prof.^a. Dr.^a. Rejane Teixeira Coelho – UNIOESTE

Prof.^a. Dr.^a. Carmem Teresinha Baumgartner – UNIOESTE

*Viver é reconhecer-se como inacabado, em busca do
por-vir.*

Para
César
Letícia
Larissa

AGRADECIMENTOS

Agradeço muitíssimo a todos, que de formas distintas, mas não menos relevantes, contribuíram para a realização deste trabalho e para meu aprimoramento pessoal e profissional.

À Deus, pela presença, proteção incansável, inspiração e renovação nos momentos difíceis.

Ao esposo César e filhas Letícia e Larissa que, pacientemente, suportaram minhas ausências e angústias. Suas demonstrações de amor e orgulho por esta minha conquista foram a motivação para seguir em frente.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Maria Lidia Sica Szymanski, por acreditar em meu projeto desde o processo de seleção, pelo atento acompanhar e por me orientar com sua experiência e sabedoria, pelo espaço de reflexão e diálogo compartilhados nos encontros de orientação.

Aos professores, professoras e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE, pela competência com que desenvolvem seus trabalhos.

Ao Professor Dr. Armando Marino Filho (UFMS) e Professoras Dr.^{as} Rejane Teixeira Coelho (UNIOESTE) e Carmem Teresinha Baumgartner (UNIOESTE), pela leitura minuciosa e valiosas contribuições na banca de qualificação e de defesa, participações que engrandeceram este trabalho.

Às colegas de Mestrado da linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem (UNIOESTE) por terem compartilhado comigo a elaboração de seus trabalhos acadêmicos. Em especial a Josiane B. J. Martins: sua cumplicidade e companheirismo possibilitaram que esta jornada fosse mais tranquila.

À direção, professoras e alunos da Escola Municipal Claudino Luiz Piva, cuja colaboração foi essencial para a concretização deste estudo. A vocês devo meu respeito.

Aos profissionais e crianças com os quais tive a oportunidade de conviver durante minha trajetória profissional. Obrigada pelo apoio das colegas que souberam compreender e apoiar o momento de dedicação aos estudos pelo qual passei.

À Letícia T. G. Colussi, pela colaboração nas filmagens no momento da coleta dos dados da pesquisa de campo. Obrigada pelo seu entusiasmo e os cuidados vigilantes para comigo. E ainda a Thomaz P. Paschoal por colaborar nas traduções.

Finalmente, mas com um destaque todo especial, agradeço as *educadoras “verde orelhas”* que nos *“campos de ovelhas”* empenham-se em ouvir melhor ensinando e desenvolvendo-as.

Muito obrigada.

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha*

*Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado*

*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a utilidade?*

*Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda*

*É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender*

*Ouçõ a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos*

*Das conversas de crianças obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto*

*Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

COLUSSI, Lisiane Gruhn. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lidia Sica Szymanski.

RESUMO

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com base em Vygotski, Leontiev e Elkonin, o desenvolvimento infantil é concebido como um fenômeno histórico e dialético, determinado pelas condições objetivas da organização social. Desse modo, compreende vários estágios psíquicos caracterizados por distintas formas de relação com o mundo e por diferentes atividades-guia, principais responsáveis por esse processo, sendo o jogo ou brincadeira de papéis a atividade-guia fundamental dos três aos seis anos. Na presente pesquisa, objetivou-se verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças de cinco a seis anos. Para alcançá-lo elegeram-se como objetivos específicos: pesquisar o “Estado do conhecimento”, acerca da periodização do desenvolvimento psíquico na Educação Infantil, no período entre 2004-2014; analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança pequena; descrever “jogos de papéis” vivenciados por crianças de cinco a seis anos; investigar a dinâmica das interações e das negociações relativas aos papéis que as crianças desempenham durante o jogo de papéis; identificar como os processos funcionais psicológicos manifestam-se nos jogos de papéis. Para atingi-los desenvolveu-se uma pesquisa de campo qualitativa, em uma escola pública municipal envolvendo 12 alunos da Educação Infantil, nessa faixa etária, e a professora. A coleta de dados foi organizada em duas fases. Na Fase I, realizou-se uma pesquisa piloto com seis horas de observação da atividade “Dia do Brinquedo” (assim designada na rotina da sala de aula) com o objetivo de responder a alguns questionamentos que orientaram o planejamento da Fase II. Essa fase envolveu filmagens dos jogos de papéis, efetuadas durante 15 dias, envolvendo seis sessões, com duração média de 45 minutos cada uma, totalizando cerca de cinco horas, as quais foram posteriormente transcritas para análise. A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento, assim como os dados coletados na Fase I revelou o desconhecimento dos jogos de papéis como fator de desenvolvimento psicológico infantil. A análise dos jogos de papéis coletados na Fase II demonstrou que as vivências infantis protagonizadas oportunizam a ampliação dos processos funcionais superiores das crianças, o que lhes possibilita serem mais ativas na medida em que favorece interações que possibilitam trocas de experiências entre as crianças e os adultos. Desse modo, o jogo de papéis é uma forma de apropriação cultural das relações sociais produzidas no contexto em que a criança se insere, possibilitando-lhe reconhecer suas capacidades e potencialidades, demonstrar seus sentimentos e julgamentos éticos e morais, e revelar sua consciência na busca de humanizar-se. Assim, é importante que o professor reconheça e favoreça o potencial educativo do jogo de papéis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil – Jogos de papéis – Funções Psicológicas superiores – Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

In the perspective of Cultural-Historical Theory, based on Vygotski, Leontiev and Elkonin, child development is conceived as a historical and dialectic phenomenon, determined by the objective conditions of social organization. In this manner, it comprehends several psychic stages characterized by distinct forms of relating with the world and by different guide-activities, responsible for this process, being that role playing games are the fundamental guide-activity from ages three to six. In the present study, the objective was to verify the contribution of role playing games towards the development of superior psychological functions in children from ages five to six. To accomplish this, the specific objectives were: study the “state of knowledge”, about the periodization of psychic development in Children’s Education, in the period between 2004-2014; analyze the contributions of the Cultural-Historical Psychology in order to comprehend psychic development of the young child; describe role playing games experienced by children ages five to six; investigate the dynamic of interactions and of negotiations relative to the roles played by the children during role playing games; identify how functional psychological processes manifest during role playing games. To reach these specific objectives a qualitative field survey was developed in a public school, involving 12 students in Children’s Education, in this age range, and the teacher. Data collection was organized into two phases. In Phase I, a pilot survey took place that consisted in observing “Toy Day” (name given in the classroom routine) during six hours with the intention of responding some questions to better guide the planning of Phase II. This phase involved filming role playing games, over the course of 15 days, involving six sessions, with an average duration of 45 minutes each, summing a total of five hours of footage, that were then transcribed for analysis. The research about the State of Knowledge, together with the data collected in Phase I revealed the lack of knowledge about role playing games as a factor in infantile psychological development. The analysis of role playing games collected during Phase II demonstrated that the protagonized children’s experiences improve the superior functional processes of the children, which enables them to be more active since it favors interactions that make the exchange of experiences between children and adults possible. This way, role playing games are a way of cultural appropriation of the social relations produced in the context into which the child inserts himself in, making it possible for the child to recognize his or her capacity and potential, demonstrate his or her feelings and moral and ethic judgments, and reveal his or her conscience in seek of humanization. Thus, it is important for the teacher to recognize and favor the educative potential of role playing games.

KEYWORDS: Child Education – Role Playing Games – Superior Psychological Function – Child Development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resumo das dissertações e teses no período 2004 a 2014 acervadas na BDTD.....	26
QUADRO 2 - Periodização do desenvolvimento psíquico do nascimento à adolescência.....	47
QUADRO 3 - Episódios de jogos de papéis de crianças de 5-6 anos: argumento e título da brincadeira de papéis.....	101

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

FPS – Funções Psíquicas Superiores

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

NEI - Núcleo de Educação Infantil

NEIs - Núcleos de Educação Infantil

TDAH – Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO	12
1. O “ESTADO DO CONHECIMENTO”: A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL RETRATADA EM PESQUISAS DE 2004-2014 E A RELEVÂNCIA DE NOVOS ESTUDOS	19
2. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À COMPREENSÃO DO PSIQUISMO HUMANO	30
2.1 Vigotski, Leontiev e Elkonin: aportes teóricos desta pesquisa	30
2.2 Desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.....	38
2.3 Desenvolvimento do psiquismo infantil	42
2.4 Desenvolvimento dos processos funcionais	50
2.5 Desenvolvimento infantil e o jogo de papéis	73
2.6 Desenvolvimento do psiquismo como função social da escola.....	82
3. METODOLOGIA	91
3.1 Caracterização do estudo e contextualização da pesquisa de campo.....	91
3.2 Os sujeitos da pesquisa	96
3.3 Procedimentos para coleta dos dados	97
4. RESULTADOS	99
4.1 O caminho da análise	99
4.2 Crianças brincando: o que a palavra revela.....	109
CONSIDERAÇÕES: o fim revela atenção com o início	124
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	13737

Apêndice 1 – Transcrição dos episódios de jogos de papéis de crianças de 5 e 6 anos	1377
ANEXOS	152
Anexo 1 - Parecer 898.472, processo CAAE nº 34228314.9.0000.0107	152

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar os “jogos de papéis”¹ ou jogo protagonizado, ou ainda, brincadeira de papéis, remonta ao ano de 2002 e surge das experiências vivenciadas na pesquisa de campo de caráter descritivo-exploratório para a conclusão do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, intitulada “Avaliação institucional e clínica: a mediação do processo da aprendizagem”. Nesse trabalho, procedeu-se à análise institucional de uma escola pública de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, concomitantemente, ao estudo de caso de um aluno do primeiro ano com 7 anos e queixa de dificuldades para a alfabetização.

Outro fator motivador da escolha do presente tema originou-se durante as experiências profissionais junto às crianças e às professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na função de psicopedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Capanema (PR). Transcorridos oito anos nessa função e de volta à classe escolar, ainda persistia o inquietante questionamento: porquê tantas crianças estão sendo encaminhadas precocemente para a avaliação psicoeducacional com queixas de dificuldades na aprendizagem, falta de atenção e concentração, suspeita de TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade) ou deficiência intelectual, se, após as investigações realizadas, constatava-se que o problema não tinha relação direta com as queixas apresentadas.

Observava-se uma contradição entre a realidade apresentada nas queixas relatadas pelas educadoras e os comportamentos observados após análise mais profunda no desempenho das crianças, enquanto membro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e responsável por trabalhos de avaliação psicoeducacional e orientação de docentes.

Face ao despreparo pessoal e do coletivo docente da rede municipal para atuar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, decorreu a busca por elementos para compreender essa realidade e sugerir propostas de superação.

¹ Neste trabalho, conduzimo-nos pelas proposições de Zoia Ribeiro Prestes (2010), *Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, em relação à tradução da obra vigotskiana.

Ainda, compartilha-se do entendimento de que o desenvolvimento psicológico do sujeito ocorre a partir das relações que estabelece com seu meio social e cultural, cujo contato é mediado pelas significações do mundo sociocultural. Desse modo, o interesse pela Psicologia Histórico-Cultural direcionou as reflexões ora apresentadas, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para aprofundar o estudo dessa questão, optou-se pela Psicologia Histórico-Cultural, envolvendo os estudos de Vigotski², Leontiev e Elkonin, devido à identificação com seus pressupostos e por terem trabalhado com crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, contemplada nesta pesquisa. Neste período, o jogo de papéis é a atividade-guia responsável por conduzir o desenvolvimento do psiquismo. Ademais, os diferentes papéis que os adultos desenvolvem no convívio social fornecem às crianças referências que se manifestam no jogo protagonizado. Vivências que colaboram positivamente para a apropriação de regras sociais e de condutas éticas, enriquecimento da imaginação infantil, aprimoramento da oralidade e, conseqüentemente, aprimoramento das funções psicológicas superiores, entendendo-as como qualidades psíquicas amplas e estáveis cujo domínio é responsável pelo desenvolvimento de capacidades genuinamente humanas (MARTINS, 2006).

O aprofundamento da teoria do desenvolvimento do psiquismo por meio dos estudos de Elkonin, especificamente referindo-se ao jogo protagonizado ou de papéis, traz elementos que podem orientar a mediação docente.

[...] o jogo protagonizado desenvolve-se intensamente e alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar. O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança (ELKONIN, 2009, p. 233).

A experiência social e lúdica da criança, oportunizada pela intervenção educativa do professor, é determinante para as mudanças no desenvolvimento

² Utilizo no trabalho a grafia Vigotski, que tem sido predominantemente utilizada nas publicações em língua portuguesa. Exceto em citações, nas quais reproduzo a forma presente na obra referida, razão pela qual o leitor deparar-se-á com grafias diversas ao longo do texto.

psíquico infantil, uma vez que esse desenvolvimento não é garantido apenas por experiências espontâneas vividas pela criança, “[...] deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites” (MARTINS, 2007, p. 78).

Dessa forma, nesta pesquisa, a intencionalidade das discussões teve também como diretriz as produções que fundamentam o trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando-se as contribuições de Saviani uma vez que o desenvolvimento psicológico mantém uma relação de dependência com as condições concretas de vida da criança, e ao ir à escola, instituição responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a criança realiza um trabalho sério apreciado pela sociedade.

[...] por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra do papel de adulto, ela não deixa de se sentir criança. Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções (ELKONIN, 2009, p. 405).

A criança na idade pré-escolar tem sentimentos com relação à vida adulta, quer ser um adulto sem deixar de ser criança. Mas ao comparar-se emocionalmente com o adulto, constata que ainda não o é. Ir à escola é uma forma de caminhar para a idade adulta, porém o jogo de papéis possibilita à criança ocupar *hic et nunc* o lugar do adulto, é entender as ações desse adulto com os outros adultos, com as próprias crianças e com os objetos.

A justificativa para este estudo reside na importância de que o professor compreenda os jogos de papéis como atividade guia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na faixa etária dos 5-6 anos. E ainda, a relevância da intencionalidade nas atividades de mediação docente para a concretização de uma aprendizagem escolar efetiva e socialmente competente.

Ao final do período pré-escolar, dependendo das relações concretas de vida da criança, podem estar estabelecidos os antecedentes básicos às aprendizagens sistematizadas mais complexas, como a leitura e a escrita. É, pois, nesse sentido que Vigotski (*apud* ELKONIN, 2009, p. 430) assegura que “o mouro cumpriu sua missão e pode se retirar”, uma vez que no final da idade pré-escolar, os jogos de

papéis passam a não mais constituírem a atividade-guia para o desenvolvimento psicológico da criança, a qual passa a ser a atividade de estudo. Entretanto, a afirmação vigotskiana não significa que os jogos protagonizados cessem totalmente a partir desse momento.

Assim, a hipótese inicial enuncia que se os docentes das crianças de 5 a 6 anos oportunizarem intencionalmente momentos de interação entre adulto-criança e criança-criança possibilitando o surgimento dos jogos de papéis, haverá o aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Inicialmente algumas questões permearam o estudo e foram investigadas por meio de uma pesquisa piloto que forneceu as informações necessárias para melhor definir os passos posteriores. Formularam-se os seguintes questionamentos: Durante os momentos de interação escolar entre as crianças aparecem os jogos de papéis? Na rotina escolar estão previstas e/ou organizadas intencionalmente situações em que se vivenciam os jogos de papéis? Se não há previsão destas situações, quais brincadeiras e/ou atividades compõem o lúdico no espaço escolar?

As respostas a essas questões orientaram a organização da segunda fase da pesquisa, que envolveu o preparo de um espaço que propiciasse às crianças a vivência de jogos de papéis. Esses momentos foram filmados e transcritos para análise posterior dos dados coletados.

Este estudo objetivou verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças de 5-6 anos de idade, favorecendo à escola melhor cumprir sua função social.

Para alcançar o referido objetivo elegeram-se os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar o “Estado do conhecimento”, acerca da compreensão do brincar e da periodização do desenvolvimento psíquico entre 3 e 6 anos de idade, no período entre 2004-2014;
- Refletir sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento psíquico infantil;
- Investigar a dinâmica das interações e das negociações que se apresentam nos jogos de papéis vivenciados por crianças de 5 a 6 anos na escola, tendo como foco o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria da Periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Daniil Borisovich Elkonin;

- Refletir sobre como os processos funcionais psicológicos manifestam-se nos jogos de papéis.

Diante de tais proposições, sistematizou-se a dissertação em quatro seções precedidas desta introdução, na qual se realizam reflexões teóricas a fim de construir e justificar o problema de pesquisa, assim como apresentar a hipótese e os objetivos. Encerra-se a pesquisa com as considerações finais, que compreendem reflexões a partir do processo investigativo.

Partindo dos pressupostos de que os determinantes do desenvolvimento do sujeito encontram-se na cultura historicamente constituída e de que há unidade entre a realidade objetiva, construída pela atividade humana, e a realidade subjetiva que se realiza e se complexifica a partir das ações do sujeito no mundo, levantam-se as seguintes questões: de que forma o jogo de papéis atua na dinâmica do desenvolvimento da criança e quais implicações no processo de formação das funções psicológicas superiores? Que processos propiciam a construção da personalidade infantil durante os jogos de papéis? A educação escolar das crianças de 5 a 6 anos na escola pesquisada tem como princípio a atividade-guia “jogo de papéis” visando o desenvolvimento psíquico infantil.

A primeira seção, “O estado do conhecimento”, revela como a compreensão do brincar na Educação Infantil foi retratada em pesquisas, no período de 2004-2014. A principal finalidade é a demonstração da necessidade de novos estudos sobre os jogos de papéis no cotidiano escolar como constituinte do processo de assimilação da enorme experiência social. A escolha pela referida década coincide com a promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até 2010.

O cumprimento a essas determinações demanda inúmeras adequações a serem feitas pelas escolas

“[...] no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada [...]” (MARTINS; ARCE, 2007, p. 38-39).

Nesse sentido, surge como requisito importante articular a integração entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil por meio da estruturação pedagógica embasada nos conhecimentos científicos de aprendizagem e desenvolvimento adequados a esta faixa etária, desmistificando concepções acerca da “[...] Educação Infantil como educação informal e Ensino Fundamental como educação escolar” (idem, p. 60-61). Por isso, é essencial implantar um modelo de escola de Educação Infantil que tenha como foco a aprendizagem que promove o desenvolvimento das complexas habilidades humanas por meio da mediação docente. A Educação Infantil é integrante da educação escolar e responsável por planejar e transmitir conhecimentos historicamente sistematizados, porém o brincar é uma via fundamental nesse processo.

A segunda seção, organizada em seis subseções, aborda as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação psíquica humana. Em um breve relato biográfico acerca dos teóricos de relevante importância à temática deste trabalho, Vigotski, Leontiev³ e Elkonin, buscou-se contextualizar o momento histórico nos quais viveram e elaboraram tais conhecimentos. A seguir procede-se à análise dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente no que se refere à concepção de que os indivíduos nascem inseridos em relações sociais que os constituem e que promovem suas especificidades humanas.

Destaca-se que, na Educação Infantil, os jogos de papéis são essenciais à apropriação de novos conhecimentos e ao desenvolvimento dos processos funcionais psicológicos, além do controle sobre os próprios comportamentos. Constituem-se, assim, em antecedentes básicos às aprendizagens mais complexas como a leitura, a escrita e os cálculos, uma vez que criam, na criança, novas demandas cognitivo-afetivas vinculadas à necessidade de aprender o que ainda não sabem.

Ainda, nesta seção, realizam-se reflexões teóricas acerca da função social da escola, pois a educação pode contribuir para a transformação estrutural da sociedade, na medida em que o professor for capaz de compreender os vínculos que a sua prática possui com a prática social global. Para Vigotski (2014), as funções psicológicas superiores (percepção, memória, linguagem, pensamento,

³ Excluiu-se Luria do referencial teórico, tendo em vista a especificidade do objeto de estudo.

afetividade, imaginação, planejamento, entre outras) são socialmente adquiridas de acordo com as condições externas nas quais os processos naturais se reestruturam e são substituídos pelos processos culturalmente formados nos diversos tipos de atividades vivenciadas pelo sujeito. Por meio desses processos acontece a conversão dos conteúdos objetivos externos em dados constituintes da subjetividade humana.

A terceira seção aborda o percurso metodológico, caracterizando e contextualizando a pesquisa de campo, os sujeitos pesquisados e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Na quarta seção, são descritos e analisados excertos dos jogos de papéis, particularmente no que se refere ao desvelamento e apreensão dos significados sociais e os sentidos subjetivos que a criança expressa.

Para tanto, quatro núcleos de significação foram definidos a partir das questões relevantes à compreensão dos objetivos desta pesquisa: O autorizado. O não adequado; O dito. O não dito; Eu quero ser... Você não pode ser e Vamos brincar? Não quero brincar! Desse modo, ao analisar os resultados busca-se “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

As considerações finais trazem algumas reflexões a partir das análises apontadas. Traçam-se, ainda, implicações do estudo para a Educação Infantil e sugerem-se possíveis desdobramentos para futuras investigações.

1. O “ESTADO DO CONHECIMENTO”: A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL RETRATADA EM PESQUISAS DE 2004-2014 E A RELEVÂNCIA DE NOVOS ESTUDOS

Objeto que observo e sobre o qual derrubo o ‘meu saber’ ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou, quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? (FREITAS, 2007, p. 147).

A Educação Escolar de crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade pressupõe um cotidiano permeado pelo brincar e uma atenção especial às brincadeiras de papéis, pois por ser uma necessidade, convém que elas se tornem o centro do processo educativo nessa idade.

Nessa perspectiva, Elkonin para compreender o psiquismo infantil, estudou os jogos de papéis que constituem as principais brincadeiras nesta faixa etária. Tal atividade infantil, embora espontânea, é estruturada por regras implícitas cujo conteúdo consiste em reproduzir os papéis desempenhados pelos adultos observados pela criança em seu contexto. Tais jogos representam conteúdos promotores de aprendizagem, conseqüentemente, desenvolvem o psiquismo infantil, ou seja, os processos funcionais: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e afeto. Assim, conforme proposto nos objetivos específicos, nesta seção apresentam-se os resultados de uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento acerca da compreensão da brincadeira na Educação Infantil.

As pesquisas sobre o Estado do conhecimento propõem

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002, p. 258).

Especificamente na época da infância, que corresponde à faixa etária dos 3 aos 6 anos, buscaram-se as dissertações de mestrado e teses de doutorado, no período de 2004 a 2014, acervadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que abordam os estudos de Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e os jogos de papéis ou brincadeiras de papéis na Educação Infantil.

Ao utilizar-se como critério de busca as palavras-chave “Elkonin” e “jogos de papéis/protagonizados”, foram selecionados oito trabalhos, dos vinte e três referentes a Elkonin. As dissertações de mestrado foram publicizadas nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2010 e 2011 e as teses de doutorado em 2003 e 2009. O exame desse material possibilitou a visualização do objetivo pretendido em cada um dos estudos, sua aplicação na educação e seus principais resultados.

Leal (2003) analisou como acontecem as atividades nas turmas de pré-escolar em uma instituição de Educação Infantil da cidade de São Carlos/SP, devido à criança ingressar cada vez mais cedo e permanecer por mais tempo do dia nesse local. Buscou saber se, como e de que brinca a criança, em casa e na escola, por meio de entrevistas com pais e professoras e de observações feitas na instituição. Verificou que as crianças brincam e que existem diferenças entre os brincar em casa e na instituição. Constatou, ainda, que as professoras utilizam o brincar para objetivos imediatos relativos aos conteúdos escolares, o que não deveria ser prioridade no momento, pois é preciso considerar quais são as atividades mais apropriadas para o desenvolvimento psíquico nessa faixa etária. Diante das informações coletadas, a autora apresenta a hipótese de que, embora as professoras de Educação Infantil “saibam da importância do brincar e façam com que ele aconteça, elas nem sempre compreendem a [sua] essencialidade” (LEAL, 2003, p.13) como prioridade nesse momento do desenvolvimento infantil. Portanto, pode-se afirmar que as professoras não sabem dessa importância, pois sabê-la implica em reconhecer a necessidade da intencionalidade no trabalho docente.

Por esse desconhecimento, as professoras perdem oportunidades valiosas que possibilitariam às crianças, nessa fase, um maior desenvolvimento, caso investissem na ludicidade dos jogos de papéis. De acordo com as palavras da autora, esse investimento exige compreender “o porquê das brincadeiras e dos jogos infantis”, priorizando-os e utilizando-os de forma intencional. Exige também compreender a importância de oportunizar às crianças, jogos voltados à perspectiva lúdica e também jogos voltados à perspectiva pedagógica. Entretanto, observa-se

que Leal (2003) não atribui aos conceitos de “brincadeira” e “jogos de papéis” o mesmo sentido que Elkonin lhes atribui, pois, ao citar brincadeiras e jogos, é como se não incluísse os jogos entre as brincadeiras.

No âmbito educacional, Leal (2003) afirma que a possibilidade de mudança da prática docente, depende da compreensão coletiva sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, envolvendo professores, funcionários, pais e direção na construção do projeto pedagógico da instituição. Recomenda, ainda, maior investimento na formação continuada docente pelos dirigentes públicos, valorizando e propiciando condições para a participação dos professores em eventos científicos, publicações, intercâmbios, grupos de estudo e cursos de graduação e pós-graduação.

Ambra (2005) investigou a compreensão de crianças em torno de 6 anos sobre regras e seu uso na brincadeira de faz-de-conta de escolinha. Observou cinco crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo durante três encontros, constatando que: a) quando o papel pretendido é legitimado pelos demais participantes, há interação e a brincadeira prospera; b) há predominância de dois tipos de regras: “as reproduzidas - quando o papel de aluno e/ou de figuras de autoridade espelha o vivido pelas crianças - e as construídas – [...] que exigem negociação de sentidos e significados para que acordos sejam feitos e embates resolvidos” (AMBRA, 2005). Brincar de faz-de-conta propicia uma oportunidade para que as crianças preparem-se para o futuro, aprendendo a difícil arte da convivência.

Ainda com o propósito de investigar o lugar do brincar sob a perspectiva da criança, Araújo (2008) pesquisou vinte crianças entre 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil em tempo integral situada em Juiz de Fora/MG. Para as observações das situações envolvendo brincadeiras, utilizou o desenho produzido pelas crianças como promovedor da oralização, possibilitando o discurso infantil. Os resultados indicaram que o lugar do brincar na vida da criança é muito importante e significativo para o grupo investigado e que no contexto escolar o faz-de-conta vem suprir a necessidade que a criança apresenta de ocupar o lugar do adulto o qual ainda não pode fazer na vida real. Suas considerações finais apontam o quanto esse tema ainda precisa ser reconhecido como relevante e debatido no meio educacional, principalmente nos espaços de formação de professores.

Azevedo (2006) pesquisou as concepções que as educadoras infantis tinham sobre o brincar, voltando seu olhar para o docente assim como fez Leal (2003), porém sem investigar a família. Observou a prática pedagógica e analisou as concepções expressas nas entrevistas com roteiro respondidas por dez educadoras de crianças de 0 a 4 anos do Núcleo de Educação Infantil (NEI) de uma cidade do Médio Vale do Itajaí/SC. Constatou que, na maioria, as educadoras por não dominarem um embasamento teórico que possibilite o esclarecimento de alguns equívocos em relação ao brincar, não o desenvolvem de forma plena, como uma atividade prioritária.

A pesquisa evidenciou, ainda, que há possibilidades de mudanças, a partir da compreensão das dificuldades da própria prática pelas educadoras. Destaca a importância de que as necessidades e o desenvolvimento das crianças sejam objeto de discussão coletiva nos NEIs para orientar a elaboração e a consecução de seus projetos pedagógicos. Para tanto, Azevedo sugere um programa de formação que redefina o papel das creches e propicie a elaboração coletiva da proposta educativa, instrumentalizando as educadoras para o trabalho e, conseqüentemente, elevando a qualidade do atendimento às crianças. Entende que a valorização dos fazeres das crianças, e, portanto do brincar, deve balizar as reflexões sobre os caminhos pedagógicos que promoverão o desenvolvimento e a aprendizagem nessa faixa etária.

A autora ressalta, ainda, a importância de que a Educação Infantil seja um fim, e não uma mera preparação para o Ensino Fundamental. Propõe que a criança seja considerada enquanto sujeito cultural, social e histórico e que o processo pedagógico deva objetivar “o desenvolvimento da autonomia moral, intelectual e o senso crítico das crianças na busca do aprendizado prazeroso, na tentativa de formar cidadãos” (AZEVEDO, 2006, p.103).

Os estudos de Leal (2003) e Azevedo (2006) assemelham-se em muitos aspectos, inclusive nas conclusões apontadas pelas autoras. As diferenças referem-se apenas ao tempo da pesquisa, às idades das crianças e aos tipos de participantes. Leal selecionou pais, professora da turma pré-escolar, professora de educação física e diretora para suas entrevistas e observações por um período de dois anos; enquanto Azevedo entrevistou e observou dez educadoras da Educação Infantil que trabalhavam com crianças de 0 a 4 anos, perfazendo um total de noventa e seis horas de observação.

Mochiutti (2007) analisa como estão constituídos o tempo e o espaço das atividades lúdicas e se a prática pedagógica as possibilita na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Por meio de observações diretas, questionário-inventário e análise do projeto pedagógico, a autora observou que, apesar da escola organizar-se de modo a potencializar aspectos do imaginário, do lúdico, do artístico e do criativo, as atividades que os privilegiam aparecem em segundo plano, uma vez que são priorizadas as atividades consideradas como escolares.

Em razão da homogeneização no formato e na dinâmica dos trabalhos, Mochiutti (2007) destaca o engessamento de tempo e espaço decorrente do modelo escolar institucionalizado. Sugere o repensar da prática pedagógica que prioriza as atividades escolarizantes, legitimando o que é mais e o que é menos importante à criança aprender, e que coloca em segundo plano as experiências que focalizam a ação lúdica e criativa, uma vez que nesse modelo a Educação Infantil não é pensada pelos saberes próprios da infância. Ao prevalecer o tempo institucionalizado em detrimento do tempo da e para a criança, reduzem-se as possibilidades de vivência plena de atos de criação e imaginação, reproduzindo práticas educativas uniformes e que se referem ao Ensino Fundamental.

Por não compreenderem a importância do brincar como atividade guia para o desenvolvimento psíquico da criança na etapa pré-escolar, por meio da qual se desenvolvem processos psicológicos que promovem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento, as professoras deixam de oportunizar preciosos momentos para o brincar e de mediar situações que desafiem as crianças a verbalizar durante as brincadeiras. A autora sugere aprofundar o debate sobre as ações político-pedagógicas viabilizadas no interior dos cursos de formação em nível superior dos professores que atuam ou atuarão na Educação Infantil.

Martins (2009) desenvolveu um estudo de caso, em sua tese de doutorado, analisando as relações entre a concepção docente sobre o brincar e as brincadeiras infantis. Verificou quais percepções do brincar são apresentadas pelas crianças, de que forma as concepções docente e infantil interagem entre si e com outros fatores constituintes do brincar na escola. Sua pesquisa envolveu os alunos e a professora de uma turma de Jardim I em uma Escola Municipal de Fortaleza/CE. Ressalta-se a variedade dos instrumentos utilizados para coleta de dados, principalmente nos momentos de interação com as crianças, colhidos por meio de observações,

entrevista semi-estruturada, elaboração e explicitação de desenhos, atividades de completar histórias, análise de jogos simbólicos e brincadeiras vividas na escola.

Os resultados evidenciam que o docente valoriza a brincadeira por ele planejada e dirigida, a qual objetiva a aprendizagem e o treino de habilidades. Mostra, ainda, que a brincadeira livre é tida como “bagunça” e apenas tolerada, nunca estimulada no ambiente da sala de aula e incentivada apenas no horário reservado ao recreio. A pesquisa aponta o comprometimento da qualidade do trabalho docente por razões, como: a ausência de uma reflexão crítica sobre o conceito de criança e sobre a postura adultocêntrica da escola e da sociedade, e a inexistência de formação em serviço para a superação das dificuldades. Comprova, portanto, a necessidade da formação inicial reflexiva e crítica sobre esses aspectos. Aponta a formação em serviço como condição indispensável para a superação das dificuldades encontradas, as quais comprometem a qualidade do trabalho docente, como Araújo (2008) mencionou em seu estudo.

Souza (2010) buscou compreender o processo de singularização de treze crianças entre 4 a 6 anos em uma Escola Federal de Fortaleza/CE, a partir das interações observadas em situação lúdica de jogo de papéis. Os resultados evidenciam que durante o jogo emergem importantes elementos para a singularização infantil, constatados pelo modo como elas se conduzem nos momentos de negociação, suas posturas diante dos colegas nas atitudes de afastamento e de aproximação, o convite para mudar de lugar com o parceiro, as relações de poder e, finalmente, o modo como realizam suas protagonizações, bem como os mecanismos criativos utilizados por elas na elaboração de argumentos e na reconstrução das relações sociais.

O estudo de Souza (2010) revela que as interações vivenciadas durante o jogo de papéis são essenciais para a expressão e o desenvolvimento da singularização da criança. No entanto, assinala que ao conceber o jogo de papéis como uma estratégia de ensino de conteúdos escolares verifica-se a perda das principais características da ludicidade, tais como imprevisibilidade, ausência de seriedade e de consequências. Propõe que se ofereça à criança uma atividade lúdica na qual ela seja livre para experimentar, criar e singularizar-se por meio de suas interações.

As pesquisas de Souza (2010) e Mochiutti (2007), novamente constataam o lúdico apenas como estratégia para a aprendizagem do conteúdo escolar, aspecto também ressaltado por Álvares (2011), em pesquisa relatada a seguir.

Álvares (2011) entrevistou professoras da Educação Infantil (6) e pais de crianças pequenas (4 mães e 1 pai), objetivando analisar os significados atribuídos ao lúdico e ao brinquedo, como compreendem a maneira das crianças apropriarem-se do brinquedo para criar situações lúdicas e sua importância nesta etapa da educação. Seus resultados revelaram que pais e professoras atribuem um papel fundamental ao brinquedo e à brincadeira, como facilitadores do ensino e promotores do desenvolvimento infantil. No entanto, verificou que tanto o brinquedo quanto a brincadeira foram eximidos dos seus aspectos lúdicos e utilizados para atingir objetivos relativos a conteúdos escolares e não escolares, por serem considerados importantes para o desenvolvimento do sujeito na sociedade contemporânea, que lhes atribui um caráter instrumental por colaborar na formação da criança como futuro trabalhador. Concluiu ser indispensável que a família e a instituição de Educação Infantil junto com a criança, redescubram a magia do brinquedo e da brincadeira.

As pesquisas de Azevedo (2006), Mochiutti (2007) e Araújo (2008) apontam para o desconhecimento do professor que atua nesta etapa da educação quanto a: importância do brincar para o desenvolvimento infantil, especificidade das brincadeiras para esta faixa etária, e compreensão de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória, em termos de atividades pedagógicas ou escolarizantes, para o Ensino Fundamental. Constitui-se, sim, em uma etapa que prioriza o brincar como atividade essencial para o desenvolvimento do psiquismo. Entretanto, enquanto Azevedo (2006) aponta mudanças a partir de reflexões coletivas sobre o projeto pedagógico na instituição, Mochiutti (2007) sugere esse debate nos cursos de graduação e Araújo (2008) propõe discussões nos espaços de formação continuada de professores. Portanto, conclui-se que essas discussões são necessárias tanto no decorrer da graduação, quanto nos processos de formação continuada e nas escolas de Educação Infantil.

O quadro a seguir apresenta um resumo das dissertações e teses apresentadas:

Quadro 1 - Resumo das dissertações e teses no período 2004 a 2014 acervadas na BDTD.

Autor(a)	Sujeitos da pesquisa	Objeto da pesquisa	Resultados
LEAL (2003)	Alunos de 4 a 6 anos da EMEI, pais e professoras. (São Carlos/SP).	Analisar as atividades na Educação Infantil devido à criança ingressar cada vez mais cedo e permanecer por mais tempo do dia nesse local. Saber se a criança brinca, como e de que brinca, em casa e na escola.	<p>* As crianças brincam e há diferenças entre os brincames em casa e na instituição.</p> <p>*As professoras utilizam o brincar para objetivos relativos aos conteúdos escolares. É preciso considerar quais são as atividades mais apropriadas para o desenvolvimento psíquico nessa faixa etária.</p> <p>*A possibilidade de mudança da prática docente, depende da compreensão coletiva sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.</p>
AMBRA (2005)	5 crianças de 6 anos da EMEI durante 3 encontros com a pesquisadora. (São Paulo/SP).	Verificar a compreensão a respeito de regras e o seu uso nas interações propiciadas pela brincadeira de faz-de-conta de escolinha.	<p>*Quando o papel pretendido é legitimado pelos participantes, há interação e a brincadeira prospera;</p> <p>*Predominância de regras reproduzidas (o papel de aluno e/ou de figuras de autoridade espelha o vivido pelas crianças) e regras construídas negociação de sentidos e significados para os acordos e resolução de embates.</p> <p>*A brincadeira de faz de conta é uma oportunidade às crianças prepararem-se para o futuro e aprender a conviver.</p>
ARAÚJO (2008)	20 crianças de 4 e 5 anos da EMEI em tempo integral são observadas nas brincadeiras e produzem desenhos para promover oralizações (Juiz de Fora/MG).	Investigar o lugar do brincar a partir da perspectiva das crianças.	<p>*O brincar na vida da criança é muito importante e significativo, é a principal brincadeira das crianças na escola.</p> <p>*O tema ainda precisa ser reconhecido como relevante pelo meio educacional, principalmente na formação de professores.</p>

AZEVEDO (2006)	Estudo de caso no NEI com 10 educadoras de crianças de 0 a 4 anos (Médio Vale do Itajaí/SC).	Analisar as concepções das educadoras sobre o brincar.	<p>*O brincar não é considerado como atividade prioritária, não o desenvolvem plenamente por desconhecimento teórico, o que se faz necessário para esclarecer equívocos.</p> <p>* Ter as necessidades e o desenvolvimento das crianças como objeto de discussão coletiva para orientar a escolha da metodologia, a elaboração e consecução do projeto pedagógico.</p> <p>* A Educação Infantil deve ser um fim em si mesmo, e não uma preparação para o Ensino Fundamental.</p>
MOCHIUTTI (2007)	11 professoras de Educação Infantil da escola de aplicação da UFPA (Belém/PA).	Analisar como estão constituídos o tempo e o espaço das atividades lúdicas e se a prática pedagógica as possibilita.	<p>*Mesmo compreendendo que a organização de espaços lúdicos incentivam o imaginário, o lúdico, o artístico e o criativo, estes não são priorizados e as atividades escolares sobressaem.</p> <p>* Engessamento de tempo e espaço decorrente do modelo escolar institucionalizado.</p> <p>*Deixa-se de oportunizar preciosos momentos de brincar e de mediar situações de verbalizações por incompreender a sua importância como atividade principal para o desenvolvimento psíquico da criança, por meio da qual se desenvolvem processos psicológicos promotores a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.</p>
MARTINS (2009)	Professora e alunos da Turma de Jardim I da EMEI (Fortaleza/CE).	Analisar como as concepções sobre o brincar de crianças e da professora participam na constituição da brincadeira.	<p>*Valorização da brincadeira planejada e dirigida pelo docente, objetivando aprendizagem e treino de habilidades.</p> <p>*A brincadeira livre (a “bagunça”) é tolerada, nunca estimulada na sala de aula, incentivada apenas no recreio.</p>

			<p>*Há comprometimento da qualidade do trabalho docente em razão da ausência de reflexão crítica sobre o conceito de criança e a postura adultocêntrica da escola e da sociedade; da inexistência de formação em serviço para a superação das dificuldades.</p>
SOUZA (2010)	13 crianças de 4 a 6 anos da EFEI (Fortaleza/CE).	Compreender o processo de singularização das crianças a partir das interações no jogo de papéis.	<p>*Durante o jogo emergem importantes elementos para o processo de singularização das crianças observados pelo modo como conduzem-se nos momentos de negociação; suas posturas diante dos colegas nas atitudes de afastamento e de aproximação; no convite para mudar de lugar com o parceiro; nas relações de poder; o modo como realizam suas protagonizações, nos mecanismos criativos utilizados por elas na elaboração de argumentos e na reconstrução das relações sociais.</p>
ALVARES (2011)	6 professoras do CMEI, 4 mães e 1 pai. (Goiânia/GO).	Investigar os significados atribuídos ao lúdico e ao brinquedo, analisando a compreensão que possuem sobre como as crianças apropriam-se do brinquedo para criar situações lúdicas e a sua importância.	<p>*Admitem a importância do brinquedo e da brincadeira, como facilitadores do ensino e com um papel fundamental no desenvolvimento infantil.</p> <p>*O brinquedo e a brincadeira, eximidos dos seus aspectos lúdicos, são utilizados para atingir objetivos de ensino relativos a conteúdos escolares e não escolares. Considerados importantes para o desenvolvimento do sujeito na sociedade contemporânea.</p> <p>*Caráter instrumental ao brinquedo, que deve ser consumido por vir a colaborar com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como futuro trabalhador.</p> <p>* A família e a instituição junto com a criança, precisam redescobrir a magia do brinquedo e da brincadeira.</p>

Fonte: A autora (2015).

Considerando-se o contexto dos conhecimentos elaborados na década descrita, verifica-se que os docentes utilizam o jogo na Educação Infantil, como momento de recreação das crianças e ocupação do tempo ou como atividade de ensino de conteúdo pedagógico para atingir objetivos escolares, desconhecendo o jogo de papéis em si como fator do desenvolvimento psicológico infantil.

O cenário aqui delineado demonstra a relevância de ampliar o número de pesquisas sobre o papel do brincar, assim como revela a escassez de trabalhos que tenham como perspectiva analisar o jogo de papéis como atividade estruturante do psiquismo infantil na faixa etária de 3 a 6 anos e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À COMPREENSÃO DO PSIQUISMO HUMANO

[...] se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser orientado exclusivamente ao ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro (Vigotsky, 2003).

Considerando-se o objetivo de analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento psicológico infantil, esta seção inicia situando os autores que fundamentaram essa análise.

A seguir, apresentam-se algumas de suas contribuições, buscando compreender o desenvolvimento psíquico da criança, destacando-se nessa análise o desenvolvimento de seus processos funcionais.

2.1 Vigotski, Leontiev e Elkonin: aportes teóricos desta pesquisa

Os teóricos que fundamentam a presente pesquisa dedicaram grande parte de suas vidas aos estudos e à elaboração de trabalhos científicos com o objetivo de esclarecer a “formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas” (PRESTES, 2010, p.31). Deste modo, suas ideias foram revolucionárias em relação a muitos paradigmas vigentes.

Para melhor compreender as perspectivas formuladas por esses três teóricos, dada a complexidade e o ineditismo de suas ideias, na época em que foram formuladas e até hoje, far-se-á um breve relato da biografia de cada um.

O primeiro deles, Lev Semyonovich Vygotsky, nasceu em Orsha, cidade da Bielo Rússia, a 5 de novembro de 1896 (de acordo com o calendário primitivo) ou 11 de novembro de 1896 (de acordo com o novo calendário da União Soviética em 1918). Sua origem influenciou seu pensamento, a “[...] família forneceu-lhe o primeiro ambiente cultural estimulante, voltado para a poesia, estudo de línguas, gosto pelo estudo. Como estudante, sobressaiu-se por sua capacidade de analisar os problemas em profundidade e por sua habilidade para pensar” (FREITAS, 2002, p. 74).

Antes mesmo de entrar para a universidade, Vigotski trazia uma relevante formação humanística, voltada para a Filosofia e a Literatura. Concluiu seus estudos

em Direito na Universidade Imperial de Moscou (1917) e, na Universidade Popular Shanyavsky, cursou História e Filosofia. Posteriormente estudou Medicina.

Em Gomel (1917 a 1924) lecionou literatura e psicologia. Mudou-se novamente para Moscou para trabalhar no Instituto de Psicologia e, posteriormente, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Esteve à frente, ainda, do Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais⁴. Lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado de 1925 a 1934, momento em que iniciou os estudos sobre a crise da psicologia buscando no materialismo dialético uma alternativa para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista.

A atividade profissional de Vigotski constituiu-se no momento em que a Rússia atravessava profundas transformações sociais advindas da Revolução de 1917. Período marcado pela efervescência intelectual e por dramáticas transformações históricas e sociais.

O final do século XIX e início do século XX são bastante conturbados no mundo. Na Rússia, em 1905, ocorre a primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista. Seu fracasso é avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lições para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder dos Sovietes na Rússia. O processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Mas, além desses fatores, na Rússia do final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras (PRESTES, 2010, p. 27).

É nesse cenário de mudanças, que Vigotski envolve-se entusiasticamente para criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, voltados para a formação do homem novo. Assim, estava posta a necessária busca de novos modos de pensar a ciência. A nova alternativa deveria fundamentar-se no social, na história e na cultura dos sujeitos. Assim

[...] entre 1925 e 1930 [...] os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem. [...]

⁴ Optou-se pela terminologia retardados mentais por ser de uso do autor em seus trabalhos. O termo atual em uso é *deficiente intelectual* definido na Declaração de Montreal (2004) no intento de deixar clara a distância em relação à doença mental e também em decorrência do entendimento de que “a deficiência refere-se ao intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 56).

Esses estudos começam a desempenhar um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a “velha escola [...]” (PRESTES, 2010, p. 31).

Os estudos realizados pelo grupo nos anos de 1924 a 1934 foram extremamente profícuos. Juntamente com Luria e Leontiev, esse grupo denominado de *troika*, elaborou propostas inovadoras sobre a relação pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Vigotski foi um homem comprometido em mudar a sociedade da sua época e a Teoria Histórico-Cultural apresentou uma nova perspectiva para a psicologia mundial. O contexto histórico da época influenciou seu trabalho nessa perspectiva, buscou em Marx o método que orientou seus estudos.

Um integrante desse grupo de estudiosos foi quem melhor definiu o termo “histórico-cultural”, esclarecendo que na nova teoria proposta por Vigotski

[...] as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos (LEONTIEV, 1983, p. 25 *apud* PRESTES, 2010, p. 31).

Na verdade, não se trata de substituição das funções naturais pelas funções culturais, e sim de mudanças funcionais qualitativamente engendradas na relação indissociável entre o biológico e o social. A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelo grupo de cientistas liderados por Vigotski, apontou a necessidade do desenvolvimento da Psicologia como ciência, contrapondo-se aos modelos então existentes.

Vigotsk, com sua visão de totalidade, integrou os conhecimentos da dialética aos princípios da Arte, Semiótica e Educação, construindo uma Psicologia que compreende o homem como um sujeito concreto, cuja consciência constitui-se na relação com o meio cultural mediado pela linguagem. Pode-se afirmar que em vários aspectos foi um estudioso que esteve muito a frente do seu próprio tempo.

Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua

capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, 2014, p. 21).

A brilhante carreira de Vigotski, aos 38 anos, foi interrompida precocemente na madrugada de 10 para 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença que contraiu em 1918 ao cuidar de dois irmãos doentes. Foi enterrado no cemitério Novodievitchi, em Moscou. Talvez a abrupta perda de um teórico com a genialidade de Vigotski, que em tão pouco tempo de produção elaborou tão vasto e relevante material científico, leva-nos a inferir sobre a incompletude da sua obra diante da fecundidade das ideias que guiaram sua atividade científica. Tinha a habilidade de transformar possíveis respostas em novas questões ainda mais profundas. Assim, Prestes (2010, p. 190) afirma “[...] compreendi que estudar Vigotski é estar aberto para as infinitas possibilidades de leitura; o desafio é permanente, até mesmo em textos que já foram lidos e relidos”.

O segundo teórico mencionado neste trabalho é o psicólogo soviético Aleksei Nikolaievitch Leontiev. Nasceu no dia 18 de fevereiro de 1903 em Moscou e faleceu aos 76 anos no dia 21 de janeiro de 1979, em Moscou, vítima de ataque cardíaco. Aos 20 anos, graduou-se em Ciências Sociais. Na segunda metade da década de 1920 trabalhou com Vigotski e foi uma pessoa muito próxima a ele e a Luria. Os três pesquisadores atuaram no mesmo grupo até 1930. Na sequência, Leontiev foi convidado a criar um novo grupo de pesquisa na cidade de Kharkov, retornando a Moscou em 1934. Esse grupo focou os estudos na estrutura e origem da atividade humana, principalmente a atividade prática e o seu papel na formação dos vários processos psíquicos do desenvolvimento ontogenético.

Destacado membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, em 1968, Leontiev recebeu o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris. Pesquisador e teórico, seus estudos foram muito além do laboratório, preocupou-se com os problemas da vida humana e a influência do psiquismo. Sua área de estudos abrangeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto e a formação da personalidade. Deixou um legado científico importantíssimo para a humanidade, tendo como principais preocupações a pesquisa sobre as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, como a evolução das funções psíquicas relaciona-se com a assimilação individual da experiência histórica.

Na Universidade de Moscou, criou a Faculdade de Psicologia, tornando-se o membro mais antigo dessa instituição. Leontiev foi um importante propagador das

obras de Vigotski, as quais começaram a ser publicadas no exterior após “a morte de Stalin, em 1953, [pois] com o *degelo* vagaroso e inseguro, A. N. Leontiev e A. R. Luria puderam empreender esforços para publicação das obras [...]” (PRESTES, 2010, p.59).

Um aspecto interessante na biografia de Leontiev refere-se ao fato de ter sofrido críticas em sua época por ter ocupado cargos importantes, ter integrado o partido comunista e gozar de expressividade. No entanto,

segundo recordações de muitos de seus contemporâneos, [...] mesmo em tempos conturbados de perseguição ideológica, A. N. Leontiev se valia de sua posição e de seu cargo com sabedoria e assim garantia a liberdade de pensamento e de criação intelectual a muitas pessoas (PRESTES, 2010, p. 59-60).

Na França em 1959, lançou o livro *Le développement du psychisme* (O Desenvolvimento do Psiquismo), em que revoga opiniões biologizantes sobre a natureza e o desenvolvimento do psiquismo humano, nas quais os processos psíquicos superiores e as aptidões humanas dependeriam direta e fatalmente dos caracteres biológicos hereditários. Anos mais tarde, em 1974, um importante livro aparece em Moscou, reunindo os trabalhos e reflexões dos seus últimos anos de vida sob o título *Atividade, Consciência e Personalidade*. Nesta obra, Leontiev discorre, entre outras coisas, sobre a estruturação da psicologia soviética, caminho de uma luta incessante orientada para a assimilação criadora do marxismo-leninismo na Psicologia, contra as concepções idealistas e mecanistas biologizantes.

As contribuições de Vigotski e Luria, dentre outros teóricos, foram importantes para o desenvolvimento da Teoria da Atividade.

Não se pode afirmar que Vigotski desenvolveu uma teoria da atividade, pois se dedicou mais a essa questão no final da vida e não teve tempo para fazê-lo. Pode-se supor, pelas últimas palestras proferidas, que estava preocupado em estudar a atividade, pois é possível fazer uma aproximação entre a teoria da atividade de A. N. Leontiev com o que Vigotski diz sobre a atividade em várias de suas obras (PRESTES, 2010, p. 154).

Portanto, coube a Leontiev o desenvolvimento da Teoria da Atividade, importante contribuição que, posteriormente, possibilitou a Elkonin desenvolver as pesquisas sobre o jogo protagonizado. A partir do contexto da sua formulação teórica, teve início por meio dos trabalhos de Leontiev, a discussão sobre a

classificação dos tipos de atividades responsáveis por guiar o desenvolvimento da criança: o brincar, o instruir, o instruir-se e trabalhar. Dedicaram-se ao assunto S. L. Rubinstein (1889 -1960), B. G. Ananiev (1907 - 1972), B. M. Teplov (1896 - 1965) e D. N. Uznadze (1886 – 1950).

Nos anos 30, iniciou-se o estudo sobre as especificidades da atividade de brincar como atividade-guia para a formação da psique e da consciência da criança. [...] dedicaram-se principalmente A. N. Leontiev e D. B. Elkonin (RUBINSTEIN, 2007, p. 651 *apud* PRESTES, 2010, p. 155).

Leontiev (1978) mostra as particularidades qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e do psiquismo humano produzidas pelas diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana. No animal, a estrutura da atividade determina-se na relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que o conduz a agir sobre o objeto, coincidindo o objeto com o motivo da atividade. Essa atividade animal imediata resulta, se for bem sucedida, em satisfação da necessidade que levou à atividade.

A atividade humana, assim como a atividade animal, também possui sempre um motivo. Nesse sentido, designa-se atividade, como processos psicológicos definidos pela totalidade daquilo a que esses processos se direcionam (o objeto), entrelaçados com o objetivo que estimula o homem a executar a atividade (o motivo) (LEONTIEV, 1978). Para o autor, a atividade constitui-se de um encadeamento de ações preparadas por procedimentos operacionais, objetivando atender às necessidades do indivíduo. O motivo é a representação ideal do objeto da necessidade. Por exemplo, se tenho fome (necessidade), o alimento é o motivo. Desse modo, o motivo produz o início das ações que constituirão a atividade, a qual está submetida a um fim específico (o para quê) de cada ação que integra essa atividade.

A atividade constitui-se por ações, ou seja, não há atividade e nem sua objetivação sem ações. Para que as ações se efetivem são necessárias diferentes operações, por isso elas são o modo e as tarefas de execução que tornam possível a realização de determinada ação.

Cada uma das ações individuais que compõem a atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o motivo da atividade passando a ter uma relação indireta, mediatizada pelo referido motivo. Pode-se até pressupor que uma atividade

individual integrante de uma atividade coletiva, aparentemente não mantenha relação com o motivo da atividade, porém é preciso relacionar a ação individual com o conjunto das ações que constituem a atividade coletiva. Por exemplo, ao espantar a caça, um caçador estaria indo contra o objetivo de capturá-la. Entretanto, na ação coletiva sua atuação particular faz sentido (LEONTIEV, 1978).

Assim, a atividade coletiva humana transformou-se, passando a constituir-se em uma estrutura complexa e mediatizada. As ações individuais participam como unidades constitutivas da atividade como partes de uma totalidade e dão surgimento à relação entre o significado e o sentido da ação realizada pelo sujeito.

No estudo acerca do desenvolvimento infantil, Daniil Borissovitch Elkonin, apresentou a sua periodização. Elkonin nasceu em 1904 na província de Poltava, na Ucrânia, vivendo oito décadas de intensa produção científica e faleceu no dia 4 de outubro de 1984. Enviado a Leningrado, em 1924, ingressa no curso de Psicologia no Instituto Pedagógico de Herzen, graduando-se em 1927. Em 1931 conhece Vigotski e passa a fazer parte do seu grupo de estudos, tornando-se seu auxiliar. Esse período coincide com o início das perseguições políticas e ideológicas de Stalin. Em 1932 discorre sobre suas primeiras hipóteses sobre a brincadeira infantil, recebendo o apoio imediato de Vigotski.

Um ano mais tarde (1933), Vigotski profere uma conferência sobre a temática da brincadeira infantil, texto que é apreendido por Elkonin e compõe a base dos seus estudos sobre essa questão. Inclusive no seu livro *Psicologia do Jogo* há um anexo intitulado de *Fragmento das anotações de Vigotski para conferência sobre psicologia infantil*, no qual Elkonin explica que Vigotski havia deixado as anotações para essa conferência aos seus cuidados. Após a morte de Vigotski em 1934, Elkonin passa a fazer parte do grupo de Leontiev.

Além de psicólogo, Elkonin foi ajudante em cursos político-militares, reeducador de crianças e jovens, pintor e vendedor de tapetes de parede, professor de séries iniciais e universitário, escritor, além de voluntário do Exército soviético. Ao retornar da guerra em 1945, condecorado como “tenente-coronel”, foi informado da morte da esposa e das duas filhas ocorrido no Cerco de Leningrado.

Elkonin foi um devotado estudioso dos problemas da psicologia educacional e da criança. Brevemente listaremos alguns destes estudos revelando a dimensão de sua obra. Dentre os artigos, podem-se citar: Questões psicológicas da brincadeira pré-escolar (1948), Questões sobre o desenvolvimento psíquico das

crianças pré-escolar (1955, co-autoria com Zaporozhét), O desenvolvimento psíquico da criança desde o nascimento até o ingresso na escola (1956), Característica geral do desenvolvimento psíquico das crianças (1956), Desenvolvimento psíquico dos escolares (1956), Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar – séries iniciais (1961), Sobre a teoria da educação primária (1963), Algumas características psicológicas da personalidade do adolescente (1965 co-autoria com Dragunova), Questões fundamentais da teoria sobre a brincadeira infantil (1966), Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (1971), Psicologia do ensino do escolar nas séries iniciais (1974). Em 1960 lança o livro *Psicologia infantil* e em 1964 organiza com Zaporozhét o livro *Psicologia das crianças pré-escolares*.

Em 1978 lança o livro *Psicologia do jogo*, concluindo 50 anos de pesquisas sobre a brincadeira, única obra traduzida e publicada na língua portuguesa. Ainda, em 1981 profere uma conferência que é publicada com o título *L. S. Vygotsky hoje*. E em 1984, aos oitenta anos, organiza o Tomo 4 das *Obras escolhidas* de Vigotski, escrevendo os comentários e o epílogo.

Sobre a obra bibliográfica de Elkonin

No entanto, a inserção desses trabalhos ainda é tímida, haja vista que a grande maioria está em língua espanhola ou inglesa. Mais tímida ainda é a entrada de Elkonin no Brasil. Tendo somente um livro traduzido e publicado [...] Essa ausência de mais obras traduzidas para português dificulta o estudo de suas ideias pelos pesquisadores brasileiros. [...] ao mesmo tempo que Elkonin vem ganhando espaço no cenário de estudos e psicologia e educação, especificamente no segmento infantil, também, demonstra a necessidade de conhecer e compreender o conjunto de seu trabalho [...] (LAZARETTI, 2011, p. 10-11).

Para a presente pesquisa, a obra *Psicologia do jogo* traz importantes contribuições acerca da brincadeira de papéis e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo e é uma fonte preciosa pela cientificidade com que o autor expõe a teoria do jogo. Detalha aspectos principais, como: a origem histórica, social e cultural do jogo; o jogo de papéis sociais como atividade-guia na Educação Infantil, apesar de não se constituir em uma atividade espontânea; o jogo de papéis motivado pela representação das relações humanas; a necessidade do domínio docente desses conhecimentos para que possa conduzir o desenvolvimento psíquico e cognitivo infantil.

As proposições teóricas de Vigotski, Leontiev e Elkonin aqui apresentadas foram fundamentais para a compreensão desse “novo homem” que surgiu a partir dos estudos destes teóricos. Tais ideias opuseram-se às então vigentes expressas na Psicologia Tradicional, propondo uma nova concepção de homem e sociedade, balizada pela Psicologia Histórico-Cultural. Analisar o desenvolvimento do psiquismo humano nessa perspectiva é a questão a ser abordada na próxima subseção.

2.2 Desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Nesta seção, traçam-se algumas reflexões acerca do desenvolvimento do psiquismo humano com base nos relevantes estudos dos teóricos L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria e D. B. Elkonin.

A relação entre indivíduo e sociedade é tratada pela Psicologia Histórico-Cultural de uma maneira revolucionária na qual os processos psíquicos adquirem um caráter mediado e sócio-histórico, postulando-se o psiquismo humano como

[...] unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real* [grifos do original] (MARTINS, 2013, p. 30).

Leontiev (1978, p. 70) afirma que “[...] o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, [...] acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de actividade externa e dos órgãos dos sentidos”. Assim, ainda que, como os demais animais, o homem tivesse que buscar na natureza formas de sobrevivência, ao fazê-lo em grupo e ao alterar gradativamente suas possibilidades de interação com outros homens e com a natureza, desenvolveu propriedades basicamente distintas, em relação aos outros animais. Nesse processo, o trabalho social, modificando as condições de existência, propiciou ao homem o surgimento da consciência, que

[...] é a expressão *ideal* do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação

do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2013, p. 28).

O desenvolvimento filogenético⁵ que possibilitou o surgimento da espécie humana regia-se pelas leis biológicas. Entretanto, a partir do ponto em que o homem estabeleceu coletivamente uma relação de troca com a natureza por meio das atividades que constituem o trabalho social, seu desenvolvimento passou a ser regido, principalmente, por leis sócio-históricas, as quais produzem e modificam suas condições biológicas originais.

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p.79).

Da mesma forma, na perspectiva ontogenética⁶, o desenvolvimento decorre das condições de existência, isto é, as atividades da vida material geram mudanças no comportamento das pessoas e na consciência. Portanto, considera-se que o desenvolvimento da natureza social humana alicerça-se no trabalho, principal atividade do homem.

Com o desenvolvimento histórico, cultural e tecnológico humano, as necessidades biológicas, ainda que vitais, quando garantidas tornam-se secundárias, e as atividades humanas, na maioria das vezes, passam a ser provocadas por necessidades sociais. Como esclarece Luria

[...] a grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas. Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição, etc. (LURIA, 1991a, p.71).

Para Leontiev (1978, p. 88), “[...] consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos,

⁵ Desenvolvimento filogenético refere-se ao processo evolutivo da espécie humana.

⁶ Perspectiva ontogenética refere-se ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

elaborados socialmente, [...] é a forma histórica concreta do seu psiquismo”. As significações e os conceitos linguísticos, sofrem alterações quando apropriados e, dialeticamente, alteram as apropriações decorrentes das relações sociais.

Portanto, as necessidades sociais, originalmente submetidas às relações sociais condicionam a gênese da imagem psíquica, possibilitando a formação de um complexo sistema envolvendo processos materiais e psicológicos, constituindo o cérebro e suas funções.

[...] a formação cultural da referida *imagem* corresponde à transformação da estrutura psíquica natural, primitiva, em direção a novas e mais complexas estruturas. Ademais, a construção da imagem psíquica, como fenômeno consciente denotativo do real, determina-se por uma conjugação, edificada pela *atividade humana*, de processos materiais e psicológicos e, não sendo mera estampagem da realidade objetiva, revela-se como alfa e ômega da relação homem/natureza, no que se inclui a sua própria natureza. A realidade objetiva refletida na forma de fenômenos psíquicos constitui a *subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade* [...] [grifos do original] (MARTINS, 2013, p. 120).

Destaca-se que a consciência não resulta unicamente do mundo subjetivo, uma vez que ela se forma nas relações do sujeito com o mundo à sua volta. Trata-se de um movimento dialético, no qual ao mesmo tempo em que a consciência vai se ampliando, isto é, amplia-se a representação interna do mundo externo - apropriação que depende da atividade do sujeito -, essa consciência regula a forma como o sujeito realiza a própria atividade.

A consciência depende da apropriação do mundo objetivo pelo homem por meio da atividade, não como mera cópia, mas reelaborando as apreensões na sua subjetividade. Quanto mais esse processo de apropriação quanti-qualitativo amplia-se, maior a facilidade para novas apropriações.

[...] o psiquismo existe em uma forma dupla. A primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência. A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva (MARTINS, 2013, p. 29).

Desse modo, a atividade humana necessita de uma materialização na realidade objetiva para que então se forme a imagem psíquica e o próprio psiquismo. Portanto, os processos psíquicos são produzidos nas conexões para

além da consciência interior, são produtos da relação com o mundo objetivo externo. A atividade cultural/social que envolve a materialidade externa (prática) é primária em relação à atividade interna (psíquica/mental).

Afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula (Idem, *ibidem*).

Essa regulação envolve a vontade. O homem ao intervir na realidade, rompe com a adaptação natural e coloca sob seu poder a situação e o seu próprio comportamento, ou seja, com o autodomínio gradativo da conduta ele passa a intervir sobre sua própria natureza. Assim, a diferença entre homem e animal se traduz em que o homem pode dominar sua conduta.

Em suma, a característica diferencial decisiva das “estruturas superiores” em relação às “inferiores” é que elas possibilitam o domínio de reações naturais graças à intervenção de meios artificiais [o signo], ou seja, culturais (MARTINS, 2013, p.91).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, no estudo do psiquismo, a consciência e a atividade são categorias centrais e entre elas há uma relação recíproca. A relação com o mundo material objetivo é que produz a vivência psíquica, a qual só se efetiva alicerçada nessa relação.

[...] a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real, não se institui unilateralmente no contato imediato com dado objeto, produzindo-se na relação ativa *entre sujeito e objeto*. Por isso, a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo [grifos do original] (MARTINS, 2013, p. 29).

O indivíduo carrega consigo a singularidade de um sujeito, produto de uma evolução biológica e de uma formação genotípica e a partir das possibilidades do desenvolvimento filo e ontogenético, em face aos condicionantes externos, desenvolve-se. Dessa forma, as condições inatas fundem-se às experiências e relações sociais de vida, reconfigurando as particularidades individuais e atribuindo-lhes significados histórico-sociais.

Leontiev [...] considerava [a dimensão biológica] como uma primeira condição para que um indivíduo se coloque como um “candidato” à humanidade, já que esta só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a ser homem (MEIRA, 2007, p. 45).

Na fusão dialética entre orgânico e cultural, desenvolvem-se processos funcionais tais como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e afeto. Tratam-se de processos constantes, decorrentes da participação do indivíduo em atividades compartilhadas.

A perspectiva Histórico-Cultural traz para o centro das reflexões, na área da psicologia, o desenvolvimento desses processos funcionais, ou seja, das funções psicológicas superiores a partir dos determinantes culturais. Apesar da relevância da dimensão biológica, apenas sua existência não garante o desenvolvimento psicológico e especificamente das funções psíquicas humanas, para o qual as relações sociais desde o início da vida infantil são essenciais.

Diante do exposto, destaca-se a natureza social do psiquismo humano e o seu desenvolvimento, sinalizando-os como consequência das relações entre os homens e seu mundo físico e social. Com base nesses pressupostos, na próxima subseção, discute-se mais especificamente o desenvolvimento do psiquismo da criança.

2.3 Desenvolvimento do psiquismo infantil

A teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento infantil como um processo dialético marcado por períodos. As passagens de um período a outro se configuram como mudanças significativamente revolucionárias na vida da criança. Esse desenvolvimento depende das relações sociais que interferem e redimensionam suas necessidades, seus motivos e a constituição de sua personalidade. Desse modo, entende-se que a criança

[...] não é um ser isolado no mundo para nele viver naturalmente; seu desenvolvimento é concebido de maneira ativa e ela se torna sujeito porque interage com o mundo, se apropria ativamente das funções psicológicas superiores ou das formas culturalmente desenvolvidas de pensamento e de ação. Aprende a ser ela sendo os outros, em um processo exterior (interpsicológico) e em um plano interior

(intrapicológico). Nesse caminho, acontece o processo de internalização por meio do qual a criança, paulatinamente, se torna humana e interioriza as formas sócio-culturais produzidas pela humanidade ao longo de sua história (COUTO, 2013, p. 63-64).

Assim, entende-se a criança como um sujeito com possibilidades, interesses e necessidades típicas da infância, por isso mesmo com modos próprios de atuação nas relações que a envolvem.

Na verdade, os fenômenos objetivos já estão dados no contexto social, antecipadamente à consciência, porém cabe a ela captá-los e reconstituí-los. Desse modo, o desenvolvimento psicológico inicia-se à medida que a criança apodera-se dos modos de fazer e dizer, construídos coletivamente pela humanidade. Não se trata apenas de um processo de crescimento, mas sim de uma nova síntese, uma nova reorganização na qual se funde a dimensão cultural à biológica, ainda que um aspecto não possa ser reduzido ao outro. Em relação ao desenvolvimento infantil, é importante reconhecer a sua complexidade e não limitá-lo apenas a mudanças comportamentais qualitativas, pois

[...] se trata de um complicado processo dialético que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p. 141).⁷ (Tradução nossa).

A criança ao se desenvolver, segundo Leontiev (1978), torna-se membro da sociedade, passa a ter obrigações por ela impostas e os estádios sucessivos do seu desenvolvimento são de fato graus diferentes dessa transformação. Entretanto, o desenvolvimento humano não obedece a uma linearidade. Processos anteriores articulam-se a processos posteriores, numa relação dialética de transformação e mudança.

[...] cada tipo superior de desenvolvimento começa precisamente no ponto em que termina o anterior e serve como sua continuação em nova direção. Essa mudança na direção e no padrão de

⁷ Do original: [...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

desenvolvimento de modo algum exclui a possibilidade de conexão entre os dois processos, mas, ao contrário, antes pressupõe essa conexão. [...] desenvolvimento psicológico é precisamente desenvolvimento social condicionado pelo ambiente (VYGOTSKY, 1996, p. 53).

Na perspectiva Histórico-Cultural, a formação psicológica da criança ocorre através das interações com os adultos e com outras crianças mais desenvolvidas, em um processo social que se apoia em atividades mediadoras, ou seja, atividades que promovem esse desenvolvimento. Entende-se como atividade “[...] o modo/meio pelo qual a criança estabelece relações com a realidade externa tendo em vista a satisfação de suas necessidades” (MARTINS, 2006, p. 30).

Dentre essas atividades, podemos identificar a atividade-guia em cada período do desenvolvimento psíquico.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2014, p. 122).

Nem sempre a atividade-guia é a mais frequente. Assim, para identificá-la Leontiev propõe três aspectos:

Primeiramente é a atividade dentro da qual [surtem e] se diferenciam outros tipos de atividades. [...] A criança começa a estudar, brincando. Em segundo lugar, a atividade-guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. Por exemplo, na brincadeira, pela primeira vez formam-se processos de imaginação ativa [...]. [Porém] [...] alguns processos psíquicos formam-se e reestruturam-se não diretamente na própria atividade-guia mas também em outras atividades que estão geneticamente ligadas a ela. Por exemplo, os processos de abstração e generalização da cor formam-se não na própria brincadeira mas [...] na atividade de desenhar, de colagem etc.[...], atividades que somente em suas origens estão ligadas à atividade de brincar. Em terceiro, a atividade-guia é uma atividade da qual depende intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança (LEONTIEV, 1981, p.514-515 *apud* PRESTES, Z., 2010, p.162).

Elkonin (1987), embasado nos estudos de Vigotski, buscou esclarecer essa relação e, apreendendo a categoria da atividade em Leontiev investigou qual a atividade-guia característica em cada um dos diferentes períodos de vida da criança.

Nessa perspectiva, definiu as características da atividade-guia e as forças motrizes que possibilitam a passagem de um período a outro, estruturando esse processo em três grandes períodos, cada uma das quais subdivididas em dois grupos, um relativo à esfera motivacional e das necessidades, e o outro à esfera das possibilidades técnicas e operacionais:

a) Período da primeira infância: composta pelos estágios de *comunicação emocional direta*, em que predominam os objetivos, os motivos e as normas, na esfera motivacional e das necessidades (1º grupo). A comunicação do bebê com os adultos é a atividade principal desde o nascimento até aproximadamente um ano de idade, sendo a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação (FACCI, 2006, p. 13). A criança ao relacionar-se socialmente por meio dos recursos de comunicação, assimila as tarefas, os motivos e as normas da atividade humana e de relacionamento entre as pessoas. Por isso, os processos de comportamento assimilados reestruturam-se em razão das condições sociais e da influência educativa das pessoas que convivem com a criança, ou seja, o contato dela com a realidade é socialmente mediado.

Paralelamente, na esfera das possibilidades técnicas e operacionais (2º grupo), o bebê desenvolve atividades de manipulação objetal e, por meio da linguagem e da demonstração do adulto, apropria-se dos procedimentos socialmente elaborados de ação sobre os objetos. A linguagem oportuniza que adulto e criança estabeleçam contato e, assim, a criança aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organiza a comunicação e passa colaborar com o adulto.

b) Período denominado infância: compreende a atividade-guia *jogo de papéis* (1º grupo) e atividade-guia *estudo* (2º grupo). Nesse período, pela mediação social, amplia-se o desenvolvimento da linguagem e o sistema de signos utilizados pela criança. Ao utilizar os jogos de papéis, a criança toma posse do mundo concreto dos objetos humanos, quando reproduz as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. A criança desenvolve a consciência acerca do mundo objetivo ao relacionar-se ativamente com os objetos utilizados pelos adultos, bem como vai estabelecendo limite entre o que já domina e o que ainda não pode dominar em termos de operações e ações. Entretanto, no jogo de papéis “[...] ela pode realizar essa ação [que ainda não domina na realidade] e resolve a contradição entre a

necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro” (FACCI, 2004, p. 69).

Dessa forma, o jogo de papéis é a atividade a ser oportunizada dos 3 aos 6 anos, idade pré-escolar, pois possibilita o desenvolvimento da criança. Essa brincadeira propicia generalizações de conceitos e permite que a criança passe a imitar ações que observa serem realizadas no seu entorno, utilizando objetos do mundo adulto. Por isso, os jogos de papéis não se configuram como uma brincadeira espontânea, mas como reprodução das ações feitas pelos adultos. As relações estabelecidas pelos adultos com as crianças são de grande importância uma vez que influenciam o comportamento infantil. Já nesse estágio, observam-se proto-evoluções da atividade de estudo, característica do período seguinte.

A criança ao adentrar à escola passa a ter como atividade-guia o *estudo*, agora passa a ocupar um lugar diferente em relação ao adulto. “Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes” (FACCI, 2004, p. 70). O relacionamento da criança com os adultos que a cercam tem o estudo como intermediário, ou seja, ocorrem mudanças em relação à comunicação pessoal com a família e em relação à organização da rotina diária da criança. A assimilação de novos conhecimentos ocorre durante esta atividade-guia e o ensino escolar deve direcionar a criança para esta atividade de estudo.

c) Período chamado adolescência: abarca os estágios de comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). A atividade-guia *comunicação íntima pessoal* entre os jovens é marcada pela busca de posicionamento diante das questões da realidade, é uma forma de reprodução das relações existentes entre as pessoas adultas. A relação pessoal íntima entre os adolescentes é mediatizada por determinadas regras de grupo, ou seja, pelas normas morais e éticas. Nesse processo, há um significativo avanço no desenvolvimento intelectual do jovem, aprofundam-se os conceitos e ele pode compreender melhor a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. Na comunicação com seus pares “[...] forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida” (FACCI, 2004, p.71).

O comportamento em grupo origina novas tarefas e motivos de atividade voltados ao futuro direcionando-se à atividade-guia *profissional de estudo*. Neste estágio final, a atividade de estudo é utilizada como meio para orientação e preparação profissional, assim o indivíduo pode tornar-se trabalhador e ocupar um novo lugar na sociedade.

O quadro a seguir apresenta essas relações:

Quadro 2 - Periodização do desenvolvimento psíquico do nascimento à adolescência

Período do desenvolvimento	Esfera motivacional e das necessidades	Esfera das possibilidades técnicas e operacionais
Primeira infância	Comunicação emocional (Objetivos, motivos e normas)	Atividade objetal manipulatória (Procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos)
Infância	Jogo de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional de estudo

Fonte: Elaborado com base em ELKONIN, D. B. (1987).

Vygotski (2012) ao conceber a periodização do desenvolvimento, observa que os estágios, por um lado, são estáveis e, por outro, há crises na passagem entre eles. Desde o nascimento da criança, mesmo nos momentos estáveis, acontecem mudanças lentas, mínimas e cumulativas que se manifestam repentina e subsequentemente na idade posterior. O processo de desenvolvimento, fundamentalmente, ocorre nesses momentos estáveis. Entretanto, nos momentos de crise, os traços básicos da personalidade são modificados, podendo ser marcados pela negatividade, pela extinção e desintegração das características, motivações e capacidades que a criança possuía num período anterior de seu desenvolvimento. Destaca-se que esses períodos têm caráter indefinido, não há um marco delimitando o seu começo e o seu fim.

Os momentos de crise para o desenvolvimento psicológico resultam em necessidades novas e motivos novos:

[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que tem suas raízes na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKI, 2012, p. 385).⁸ (Tradução nossa).

Os momentos de crise não devem ser analisados sob uma perspectiva negativa, são importantes porque marcam a reestruturação de todo o processo global do psiquismo. Os períodos estáveis e críticos posicionam o desenvolvimento psicológico humano num movimento dialético e revolucionário:

Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um estágio ao outro não se realiza por via evolutiva, mas sim revolucionária (VYGOTSKI, 2012, p. 258).⁹ (Tradução nossa).

O processo de apropriação da cultura¹⁰ se expande, nas idades críticas, promovendo transformações na consciência do indivíduo, o que muda a forma como ele percebe e se relaciona com o mundo e com as pessoas, as necessidades se transformam exigindo outras atividades sociais. Além disso, as crises evidenciam “[...] a necessidade interna das mudanças de estágio, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida” (FACCI, 2006, p. 20).

Na perspectiva vigostskiana, a prática pedagógica, é compreendida como

[...] uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. O professor, portanto, faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade

⁸ Do original: [...] la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el médio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son lós motores de su comportamiento.

⁹ Do original: Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos criticos, de viraje, em el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un processo dialéctico donde el paso de un estadio a outro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.

¹⁰ Cultura compreendida não na perspectiva hegeliana, mas na perspectiva materialista-histórica, ou seja, como a materialidade de tudo que é produzido ou transformado como parte da vida social e coletiva.

de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo (FACCI, 2007, p. 147).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, exige a apropriação dos conhecimentos teóricos que a fundamentam, e conseqüentemente a valorização dos jogos de papéis, como formas de experimentação infantis essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Esses jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada (MARTINS, 2007, p. 74).

As funções psíquicas superiores que, como já se esclareceu, manifestam-se concretamente nas relações sociais, não se desenvolvem espontaneamente. Precisam ser desenvolvidas no indivíduo, e a escola tem grande responsabilidade nesse processo, pois, compreendendo-o legitima a importância de focalizá-las a partir de práticas pedagógicas que privilegiem o social. Nesse contexto, a mediação interpõe-se, provocando intencionalmente transformações que promovem desenvolvimento.

Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem (MARTINS, 2013, p. 276).

É importante observar que não é possível estabelecer uma correspondência linear entre as ações pedagógicas e o desenvolvimento dos processos funcionais.

Ou seja, do ponto de vista pedagógico, não se trata do planejamento de ações que visem ora ao desenvolvimento de dada função ora ao de outra – uma vez que as mesmas operam em unidade, orquestrando a atividade em curso. Trata-se, então, da promoção de atividades ricas em possibilidades de aprendizagens que promovam desenvolvimento [...] (MARTINS, 2013, p. 307).

Destaca-se assim, não só a importância do papel do professor como mediador neste processo, mas a necessidade de que ele compreenda o trabalho

educativo enquanto prática pedagógica, e considere a atividade-guia em cada período como objeto central para a organização dos processos educativos que realmente promovam e efetivem o desenvolvimento da criança.

Essas breves considerações colocaram em pauta algumas particularidades do desenvolvimento humano, sobretudo do desenvolvimento infantil entendido como processo dialético, permeado por complexa periodicidade e atividades-guia características em cada estágio particular. Decorrem desse processo, transformações nas estruturas psíquicas conseqüentes das apropriações culturais mediadas socialmente.

Na sequência, dedicamo-nos a esclarecer como se desenvolvem os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e afetividade. Antes, porém, são expostas as considerações acerca dos termos função, função psíquica e função psíquica superior.

2.4 Desenvolvimento dos processos funcionais

Ao se compreender o psiquismo como *imagem subjetiva da realidade objetiva* ou ainda como *reflexo psíquico da realidade* (MARTINS, 2013) faz-se importante expor brevemente os processos funcionais que determinam essa imagem, os traços e princípios essenciais do desenvolvimento desses processos. Adota-se como sinônimo de “funções psíquicas superiores” a denominação “processos funcionais” por corroborar com o atendimento de que “[...] a duas proposições vigotskianas: entendê-los como processos e não como produtos quer de ordem biológica ou social; afirmá-los como formações que se objetivam funcionalmente na atividade que vincula o ser à natureza” (MARTINS, 2013, p. 121).

Entretanto, antes de descrever os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e afeto apresentaremos conceitos pertinentes ao assunto e reflexões acerca da transformação das funções psíquicas biológicas em funções psíquicas superiores.

Os estudos de Vigotski acerca da historicidade do psiquismo humano associada à “*reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos, por*

decorrência da apropriação da cultura” direcionaram-no a elaborar duas hipóteses fundamentais.

A primeira hipótese postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se formam na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do *signo*. A segunda hipótese, em estreita unidade com a primeira, apontou a origem dos processos psíquicos mediados, postulando que estes se formam a partir de atividades práticas externas, sob condições de comunicação entre os seres humanos [grifo do original] (MARTINS, 2013, p.42).

Portanto, *a reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos*, é a permanente reestruturação das funções psíquicas que por meio da mediação dos signos encontra-se em contínuos arranjos interfuncionais e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, função é compreendida como ação que “[...] principia externamente, isto é, como determinação das relações entre os homens” (MARTINS, 2013, p. 98). Enquanto que funções psíquicas superiores são qualidades psíquicas amplas e estáveis cujo domínio é responsável pelo desenvolvimento de capacidades genuinamente humanas (MARTINS, 2006). Nesse sentido Vigotski

[...] postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (MARTINS, 2013, p. 43).

O conceito de signo marca a definitiva superação da concepção tradicional de desenvolvimento, permitindo distinguir entre os modos naturais, decorrentes do processo evolutivo comuns aos homens e animais, e as formas instrumentais do desenvolvimento, produtos da evolução histórica e genuinamente humanos (MARTINS, 2013).

Sobre a transformação das funções psíquicas biológicas em funções psíquicas superiores, Vigotski

[...] não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação

dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores (PRESTES, 2010, p. 36).

Portanto, funções psíquicas superiores nada mais são do que um processo contínuo de transformação das funções biológicas por meio da assimilação dos sistemas de signos.

Ou seja, para se constituírem como psicológicas, essas funções tipicamente humanas, perpassam pelas relações entre as pessoas, mediadas pelo emprego de signos.

O psiquismo como sistema é a articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores, é movimento impulsionado pelo emprego de signos.

[...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais [...]. As transformações específicas de cada função determinam modificações no *conjunto* de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, 2013, p. 70).

Vigotski afirma que os signos assumem função instrumental uma vez que “[...] são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas [...]” e, “[...] exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem” (MARTINS, 2013, p. 45).

O comportamento humano é profundamente modificado pelo *ato instrumental*, ou seja, a interposição do signo entre a resposta pessoal e o estímulo do ambiente.

O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tantos dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação [grifos do original] (MARTINS, 2013, p. 44).

Desse modo, os signos, por promoverem transformações psíquicas estruturais, incluem-se no conceito de *atividade mediadora* que é

[...] um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercer entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual

depende a consecução do seu objetivo. [...] O conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas* (MARTINS, 2013, p. 45).

Nesse sentido, há que se considerar que pelo emprego de signos, os processos funcionais edificam-se como formas que ultrapassam os limites do sistema orgânico de atividades, e, conseqüentemente, os comportamentos podem tornar-se conscientemente planejados e controlados.

Durante toda a vida esses processos estão em formação e dependem das apreensões feitas pelo indivíduo durante as relações vivenciadas no ambiente, primeiramente sob condições externas e, posteriormente, como recursos internos à ação, possibilitando a

[...] apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. Esses recursos, inicialmente, são utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o outro. Somente depois, em determinadas condições, são interiorizados, transformados em recursos interiores efetivos [...] da ação psíquica interna do indivíduo (PRESTES, 2010, p. 36).

Esses recursos internos efetivos ocorrem simultaneamente, entretanto, para fins didáticos serão analisados um a um, sem a pretensão de exaurir sua compreensão mas objetivando desvelar suas inter-relações.

Sensação

Para a formação da imagem subjetiva da realidade, a sensação é como “porta de entrada” do mundo na consciência, é através dela que o mundo é captado sensorialmente, refletindo aspectos parciais dos objetos e fenômenos. A sensação “[...] representa o mecanismo primário por meio do qual se estabelece a relação com o meio” (MARTINS, 2013, p. 298). Fundamentalmente, o organismo reage aos estímulos do meio, tendo como pontos de partida bases naturais, constituídas pelos receptores (captam os estímulos), pelos nervos aferentes (óptico, acústico, olfativo, tátil e gustativo) que direcionam o estímulo aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e subcorticais) responsáveis por elaborar e enviar o impulso que corresponde à resposta.

Luria (1991a), esclarece que as sensações podem ser classificadas segundo o analisador que as organiza e pelos estímulos que refletem, com base em dois princípios, *da modalidade sensorial* e *da complexidade*. Usualmente, o princípio da modalidade é mais conhecido por compreender a ação dos receptores externos (sentidos da audição, visão, tato, olfato e paladar). Entretanto, para a compreensão de processos mais complexos, além do princípio da modalidade, é necessário a classificação considerando o princípio da complexidade, ou do nível originário da construção.

Ao distinguirmos os grupos maiores e mais importantes de sensações, podemos dividi-las em três tipos principais: sensações *interoceptivas*, *proprioceptivas* e *extraceptivas*. As primeiras reúnem os sinais que nos chegam do meio interior do organismo e garantem a regulação das inclinações elementares; as proprioceptivas garantem a informação sobre o corpo no espaço e a posição do aparelho de apoio e movimento, assegurando a regulação dos nossos movimentos; as extraceptivas constituem o maior grupo e asseguram a recepção de sinais do mundo exterior, criando a base do nosso comportamento consciente [grifos do original] (LURIA, 1991a, p.9, grifos do original).

Apesar da grande condicionabilidade das sensações aos mecanismos neurofisiológicos, não se pode incorrer no erro de submetê-las aos condicionantes orgânicos/naturais, numa apreensão naturalizante do processo sensorial deixando-se de observar que mesmo o organismo não é apenas receptor passivo de estímulos, mas constitui-se a partir dos estímulos que respondem ao ambiente.

A formação dos órgãos dos sentidos condiciona-se diretamente à exposição dos estímulos ambientais, de modo que a qualidade desse desenvolvimento não resulta apenas de sua base fisiológica, mas, sobretudo, da *cultura sensorial* na qual ocorre. Essa condicionabilidade verifica-se tanto no plano filogenético quanto no ontogenético. Os analisadores, ao operarem como “canais” de acesso do mundo na consciência, por si mesmos, pouco podem assegurar ao organismo. Sob privação de estímulos, sobretudo exógenos, o organismo substitui o estado de vigília pelo adormecimento, pela letargia, resultando em um déficit global da tonicidade cortical necessária a qualquer atividade [grifo do original] (MARTINS, 2013, p.126).

Desse modo, a cultura sensorial possibilita a exposição do sujeito à variedade de estímulos que, atuando sobre os órgãos dos sentidos, possibilitam o desenvolvimento sensorial a partir das operações e ações desse sujeito. Assim

[...] o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta da natureza das *ações realizadas pelo indivíduo*, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão *interfuncional* do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade [grifos do original] (MARTINS, 2013, p. 130).

Para requalificar as sensações em sensações culturalmente formadas, é preciso associar a sua manifestação psicológica às condições de vida e educação, atrelando seu desenvolvimento aos condicionantes sociais e educacionais.

Percepção

A formação da consciência também se vincula à função perceptiva, uma vez que reflete o conjunto das propriedades dos objetos e fenômenos, proporcionando a construção unificada da imagem.

Luria (1991a, p. 37), define percepção como “[...] um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão.” O processo de percepção ou o reflexo de objetos inteiros ou de situações, configura-se em um processo complexo e estruturado, colaborando para atribuição de significado às impressões sensoriais, uma vez que:

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; [...] ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos [grifos do original] (LURIA, 1991a, p. 38).

Portanto, o homem percebe o conjunto que o cerca em uma totalidade. Ainda que se trate de diferentes sensações, a percepção consiste em um processo que as sintetiza em uma ou mais modalidades a depender das exigências do tipo de atividade que estamos desenvolvendo no momento. Assim, essa

[...] síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro, reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta). Somente como resultado dessa unificação é que

transformamos sensações isoladas numa percepção integral, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras [grifos do original] (Idem, ibidem).

Resumidamente, para Luria (1991a), o processo de percepção principia com a discriminação do conjunto de estímulos atuantes, os estímulos que são básicos/determinantes daqueles secundários, a serem abstraídos. Assim, os indícios básicos definem-se como figura sobre o fundo abstraído dos indícios secundários, confrontando-se a imagem unificada aos conhecimentos prévios acerca do objeto. O processo perceptual se completa, quando a hipótese perceptual coincide com as informações captadas pelo indivíduo, ocorrendo a identificação e o (re)conhecimento do objeto. Caso esse processo não ocorra, são determinadas novas buscas para solucionar o problema, possivelmente associadas à análise sensorial das propriedades do objeto.

A complexidade do ato perceptivo requer a observância de dois aspectos: a participação ativa dos componentes motores na discriminação entre indícios básicos e difusos e as experiências anteriores do sujeito para relacionar as informações novas às já existentes. Assim, a percepção “[...] resulta do trabalho de análise e síntese, [...] [provindo], também, de comparações. Tais operações subsidiam a formulação das hipóteses perceptivas acerca do objeto” (MARTINS, 2013, p. 132).

Os processos de pensamento e da linguagem tem origem primária na atividade perceptiva e são os responsáveis pelo desenvolvimento e complexificação desta atividade.

A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente otimiza a discriminação dos indícios básicos em relação aos secundários, favorecendo a abstração do seus traços essenciais. Quando necessário, enriquece a formulação de hipóteses perceptuais, corroborando uma maior qualidade na apreensão perceptiva. Por conseguinte, funde percepção, linguagem e pensamento (MARTINS, 2013, p. 133).

Portanto, o processo de conceituação, que envolve linguagem e pensamento, interfere na percepção, a qual leva conexões primitivas a assumirem um papel especializado na orientação do comportamento complexo. Dessa forma, “[...] a percepção deve galgar uma formação que promova a ‘superação’ do atendimento aos ditames naturais, psicofísicos, em direção ao atendimento das demandas da atividade complexa culturalmente formada” (MARTINS, 2013, p. 134-135).

Atenção

O objetivo central da atenção está na seletividade dos estímulos captados na atividade sensório-perceptual para o direcionamento do comportamento. Em decorrência, a atenção depende da qualidade da percepção e opera em unidade com ela, “[...] a atenção corrobora a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção” (MARTINS, 2013, p. 141), na consecução da atividade.

Consequentemente, o processo funcional da atenção “[...] é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência” (MARTINS, 2013, p. 143). A atenção participa em outras funções (pensamento, memória, imaginação, afetos, etc.), possibilitando que o comportamento seja orientado para fins específicos. É responsável pela seleção das ações ao priorizar os elementos essenciais e abstrair outros, instituindo a dinâmica figura/fundo, que se constitui em

[...] um processo dinâmico em que dados estímulos emergem como dominantes (figuras) em relação aos demais simultaneamente presentes, que permanecem retidos na consciência de forma secundária (fundo). A dinâmica figura/fundo constitui o campo perceptual do qual emerge o comportamento e pelo qual se orienta (MARTINS, 2013, p. 143).

Na relação figura-fundo, o foco da atenção dentro de determinado campo perceptual evidencia a figura, assim, a atenção condiciona-se à percepção. O campo perceptual não se configura apenas na percepção sensorial imediata, mas, constitutivamente, nele estão presentes os fatores objetivos e subjetivos, mobilizadores da consciência.

Em razão do dinamismo característico da atenção, ela pode convergir para um único objeto, difundir-se no campo perceptual, não predominar num foco específico ou, mesmo estar distribuída em vários alvos. Por isso, a atenção tem propriedades que se expressam em diferentes níveis denominadas por concentração, intensidade e distribuição (MARTINS, 2013). A *concentração* está relacionada com a seleção limitada de estímulos dirigidos pela atenção (quanto menos objetos, maior a concentração e a intensidade), a *intensidade* resulta da

determinação precisa do foco (quanto maior a concentração e a intensidade, maior o volume da atenção) e a *distribuição* refere-se ao fluxo da atenção para substituir e transferir os focos de uns estímulos a outros (MARTINS, 2013, p. 145). Esses mecanismos não são substituíveis entre si, mas se “interpenetram”, permitindo concluir que “[...] *atentar é construir conexões simultâneas entre focos*” (Idem, p. 146).

A atenção pode ser voluntária ou involuntária. Qualquer animal pode apresentar atenção involuntária, ou seja, captar sem interferência de sua vontade, um ou mais aspectos da realidade como figura. Entretanto, a atenção arbitrária que é inerente ao homem, lhe possibilita atentar-se intencionalmente ora em um, ora em outro objeto (LURIA, 1991b).

A diferenciação dos tipos de atenção em involuntária e voluntária complexifica o processo atencional e suscita o questionamento relativo à maneira pela qual “[...] o indivíduo conquista a liberdade de escolher intencionalmente aquilo sobre o qual prestar atenção [...]” (MARTINS, 2013, p.149).

Para responder a essa questão, há que considerar a atenção voluntária como produto de um complexo desenvolvimento histórico-social no qual a fala atua direta e imediatamente sobre a atenção. Assim, o campo perceptivo e o campo simbólico atuam em unidade determinando transformações psíquicas no âmbito perceptivo que se (re)organiza mediante a função verbal dada a atenção. Conseqüentemente, passam a interferir na atenção não apenas os estímulos captados sensorialmente, mas também os estímulos advindos da palavra e da fala. Gradativamente, a atenção deixa de coincidir com o campo perceptivo, e a palavra passa a dirigir e coordenar as ações, o que leva o indivíduo a dominar a sua atenção.

Referindo-se a esse complexo desenvolvimento histórico-social da atenção arbitrária ou voluntária, Luria (1991b) esclarece a influência do ambiente no desenvolvimento infantil, por meio da comunicação (fala, atos e gestos) adulto-criança, na organização dos processos psíquicos.

A criança de idade tenra contempla o ambiente costumeiro que a cerca e seu olhar corre pelos objetos presentes sem se deter em nenhum deles nem distinguir esse ou aquele objeto dos demais. A mãe diz para a criança: "isto aqui é uma xícara!" e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinentemente esse objeto dos demais, a criança fixa a xícara com o

olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra (LURIA, 1991b, p. 25).

Nesse exemplo, evidencia-se que a atenção da criança ainda é involuntária, porém o diferencial é que gradativamente passa a ser dirigida pela palavra da mãe, isto é, pela linguagem. Conforme essa linguagem vai sendo apropriada, a criança,

[...] torna-se capaz de indicar *sozinha* os objetos e nomeá-los. A evolução da linguagem da criança introduz uma transformação radical na orientação da sua atenção. Agora ela já é capaz de *deslocar com autonomia a sua atenção*, indicando esse ou aquele objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. A organização da atenção, que antes estava dividida entre duas pessoas, a mãe e a criança, torna-se agora uma nova forma de *organização interior da atenção*, social pela origem mas interiormente mediada pela estrutura. É esta etapa a que deve-se considerar *etapa do nascimento de uma nova forma de atenção arbitrária*, [...] produto de um complexo desenvolvimento histórico-social [grifos do original] (Idem, ibidem).

Em síntese, o percurso descrito evidencia a formação cultural da atenção voluntária compreendendo o momento em que a atenção imediata transforma-se em atenção mediada, ao apropriar-se dos signos externos (a palavra e a fala). Posteriormente, ao converter os signos externos em internos (operações internas), a atenção mediada se requalifica e, novamente, volta a ser atenção “imediata”, com a diferença de que agora se orienta pelo motivo da atividade, ou seja, a atenção está a serviço das suas finalidades.

Memória

Esse é o processo com a função de (re)lembrar o que foi sentido, percebido e focalizado pela atenção para formação da *imagem*.

Luria (1991b, p. 39) a define como:

[...] o *registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios [grifos do original].

Apesar do registro ter ocorrido, isso não significa que houve sua consolidação. Há dois estágios no processo de formação da memória: a memória breve (curto alcance) caracterizada “[...] pela formação de vestígios e suas expressões circunscritas ao lapso de tempo da respectiva formação, [...] o que a torna essencialmente circunstancial” (MARTINS, 2013, p. 156-157). E a memória de longo alcance que se caracteriza “[...] pela formação seguida de consolidação dos vestígios por muito tempo, resistindo, inclusive, a possíveis efeitos destrutivos de outras ações de registro” (Idem, *ibidem*).

A memorização é influenciada por três fatores: organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridades individuais. Em relação à organização semântica, as possibilidades de memorização são otimizadas quando os elementos são organizados em estruturas lógicas integrais (por associação, ou relação de causa e efeito, ou contiguidade, ou semelhança, etc.) (LURIA, 1991b).

A estrutura da atividade ou sua finalidade interfere na memória, na medida em que fatores que contribuem ou constituem-se em obstáculos para a consecução da atividade, ficam na memória, enquanto outros detalhes são esquecidos, pois

[...] o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o *fim* de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo ou com o objeto da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não têm relação com o objeto principal da atividade [grifo do original] (LURIA, 1991b, p. 78).

Disso decorre que o ato de vincular a memorização com a orientação da atividade tem importância na compreensão tanto da memória involuntária, que é imediata e corresponde aos registros espontâneos deixados pelas experiências nos processos de ativação do córtex cerebral, quanto da memória voluntária, que é mediada e inclui apelo consciente ao ato de recordar por meio de recursos auxiliares. O que as diferencia, é a existência ou não da intenção de memorizar. MARTINS (2013, p. 158) afirma que “o ato de memorização consciente desponta apenas quando o indivíduo compreende que a retenção de determinado conteúdo é necessária à sua atividade prática ou teórica.”

Existem diferenças entre a memória de uma pessoa em relação à de outra. Por isso, o terceiro fator influenciador da memorização, denominado de

peculiaridades ou diferenças individuais, comporta dois padrões distintos: predominância de uma modalidade visual, auditiva ou motora, e nível próprio de organização da atividade. Luria (1991b, p. 84) esclarece que:

[...] diferentes sujeitos resolvem de modo diferente, uma mesma tarefa, como, por exemplo, a memorização do número de um telefone ou de um sobrenome. Sabe-se que compositores famosos (Prokófiev, por exemplo) diziam que memorizam números de telefones como memorizam melodias conhecidas, ao passo que outros sujeitos vêem o número de um telefone como se ele estivesse escrito num quadro e o memorizam visualmente. [...] Como mostram as observações, numa pessoa predominam as formas sensoriais (visuais, auditivas, motoras) indiretas de memorização, ao passo que, noutras, a memorização tem, predominantemente, o caráter de uma complexa codificação do material, de transformação deste em esquemas lógico-verbais.

Esclarecer as características gerais da memória é importante para o entendimento de que não é uma simples manifestação de propriedades cerebrais, mas uma função humana que decorre de processo complexo e ativo. Seu desenvolvimento deve transpor as formas involuntárias, apreendendo formas voluntárias, produzidas pela cultura humana.

O estudo da memória humana assenta-se sobre o reconhecimento de que a memorização mediada, constituída pelos signos, advém de relações interfuncionais entre memória e diversas operações psíquicas. Trata-se de

[...] um percurso culturalmente orientado que se inicia com a prevalência absoluta da memória involuntária – antecedente ao desenvolvimento da linguagem e em unidade com a primazia da atenção espontânea -, caminha na direção de uma prevalência relativa – com a ampliação dos domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento -, culminando na prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária, graças, fundamentalmente, ao desenvolvimento do pensamento abstrato e das demais funções que ele requer (MARTINS, 2013, p.161).

Assim, a memorização que anteriormente se encontrava atrelada aos registros espontâneos passa a ter expressões simbólicas e adquire a possibilidade de relações qualitativamente superiores entre os vestígios das experiências passadas, presentes e, com as projeções futuras, constituindo culturalmente a memória lógica.

[...] a diferença radical [...] entre a memória imediata e a mediada reside no fato de que o pensamento passa a ocupar, na segunda, o primeiro plano, possibilitando à pessoa atuar sobre a recordação não mais na dependência das propriedades naturais da memória, mas por ação da memória lógica, isto é, de conexões mentais entre imagem, signo e ato mnésico (MARTINS, 2013, p.165).

A memória passa por um processo de transformação convertendo-se numa parcela interna do processo de pensamento, memória lógica que adota métodos racionais para fixar e recordar conteúdos. Para maior efetividade no processo de memorização deve haver organização intencional da atividade, planejamento de ações que visem o objetivo mnemônico.

Linguagem

A linguagem é compreendida como um processo funcional altamente complexo que se desenvolve por absoluta dependência da ação do outro, superando, assim, a falsa ideia de que é a simples “capacidade para falar”.

É a linguagem que torna possível que “[...] a *imagem subjetiva da realidade objetiva [...] [possa] ser convertida em signos*” (MARTINS, 2013, p.167-168). Desse modo, entende-se linguagem como “[...] sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1993, p.42), “[...] aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; [...] um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência” (LEONTIEV, 1978, p.172).

Definido como um sistema de signos, o processo da linguagem, envolve o conceito de *palavra* que é

[...] fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de *outros*. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens (MARTINS, 2013, p. 167).

Além disso, “[...] a palavra é a unidade mínima da linguagem, a frase é a unidade mínima da fala e, ambas, palavra e fala, esteios da complexificação de todas as funções psíquicas” (MARTINS, 2013, p.176). Portanto, a linguagem representa uma das funções mais importantes para o desenvolvimento filogenético e ontogenético do ser humano.

Ao usar a palavra para representar os objetos e fenômenos, o homem principia a sua independência do campo sensorial imediato, indo em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar.

[...] ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio de palavras, o homem ultrapassou o nível de captação sensorial, fato determinante de profundas transformações em seu psiquismo. No plano das percepções, toda captação é particular, mas, no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização (MARTINS, 2013, p.168).

A palavra, como forma socialmente elaborada de representação, necessita da mediação humana para ser apropriada, e enquanto forma de comunicação apresenta função generalizadora, a qual se encontra na vida social e nos intercâmbios entre homens e objetos.

[...] nesses mesmos intercâmbios radica o surgimento da palavra como forma de comunicação e expressão, como possibilidade de influência sobre o outro, o que a torna o mais específico instrumento das relações interpessoais. [...] os gestos e a mímica também [...] [participam] dessas relações, o fazem como meios auxiliares e, até certo ponto, são dependentes da comunicação oral (MARTINS, 2013, p. 168-169).

A palavra, ao se orientar para o exterior (para o outro), tem como função comunicativa primária influenciar o comportamento das pessoas, direcionando suas ações, em um movimento interpessoal. E ao ser apropriada, a palavra se transforma em manifestação intrapessoal.

Pensamento e linguagem não se desenvolvem simultaneamente. A criança assimila que cada palavra denomina um objeto, é a sua extensão. Posteriormente, ultrapassa a conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo.

A princípio, no desenvolvimento da linguagem ocorre, simplesmente, uma conexão externa entre palavra e objeto, e não uma conexão interna entre signo e significado. [...] a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo. Porém, [...] o indivíduo [...] [deve incorporar] em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos (MARTINS, 2013, p. 171).

Nesse percurso evolutivo da linguagem inicia-se uma nova etapa na qual a criança descobre a função social dos signos. Assim, “[...] a palavra passa a ocupar outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo” (MARTINS, 2013, p. 171).

Luria (1979b), ao esclarecer a construção de significados e a estrutura da palavra e assim também da linguagem, distingue entre a representação material e a significação da palavra:

[...] a linguagem do homem se distingue da "linguagem" dos animais, que, [...] expressa em sons apenas um estado emotivo mas nunca representa objetos através de sons. Essa primeira função básica da palavra é denominada *representação material* ou, como dizem alguns lingüistas, função *representativa* da palavra [...]. A existência da função representativa da palavra ou representação material é a função mais importante das palavras, constituintes da linguagem. Essa função permite ao homem evocar arbitrariamente as imagens dos objetos correspondentes, operar com objetos inclusive quando estes estão ausentes. Como dizem alguns psicólogos, a palavra possibilita "multiplicar" o mundo, explorar não apenas imagens diretamente perceptíveis dos objetos, mas também com imagens dos objetos, suscitadas na representação interna por meio da palavra (LURIA, 1979b, p. 19).

Nessa direção, o autor afirma ainda o desenvolvimento concomitante da função simbólica da palavra, cuja finalidade é analisar os objetos, distinguir suas características essenciais e categorizá-los. Desse modo, abstração e generalização são estabelecidas.

A capacidade da palavra para significar objetos correspondentes com um sinal convencional, de suscitar as suas imagens não é, contudo, a sua única função. [...] A palavra tem outra função mais complexa: permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é meio de *abstração* e *generalização*, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Essa segunda função da palavra costuma ser designada pelo termo *significado da palavra* [grifos do original] (LURIA, 1979b, p. 19).

O significado é parte integrante da palavra e, a criança, após ter “[...] compreendido o significado de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, [...] começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 210 *apud* MARTINS, 2013, p. 178). Assim, a criança não mais emite sons

apenas, mas passa agora à *fala*, uma vez que aprendeu o valor da palavra e a controlá-la com o intento de realizar objetivos pré-estabelecidos. A fala passa a ser um meio de atividade intelectual e de transmissão do pensamento.

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e na orientação do comportamento. [...] passando “de fora para dentro”, a fala vai se instituindo como uma das funções psicológicas mais importantes ao possibilitar a construção do mundo na interioridade subjetiva na forma de *imagem consciente* [grifos do original] (MARTINS, 2013, p. 179).

A linguagem é um instrumento que possibilita tanto a organização do pensamento, quanto sua expressão, intervindo e requalificando os processos de percepção, memória, atenção, imaginação e os sentimentos.

Antes de se constituírem como psicológicas, essas funções tipicamente humanas, perpassam pelas relações entre as pessoas, mediadas pelo emprego de signos.

O psiquismo como sistema é a articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores, é movimento impulsionado pelo emprego de signos. [...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais [...]. As transformações específicas de cada função determinam modificações no *conjunto* de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, 2013, p. 70).

No processo de desenvolvimento infantil ocorre uma importante mudança quando a fala socializada direcionada para o adulto, passa a uma fala internalizada e posteriormente socializada direcionada à própria criança. Para a resolução de um problema, ela não mais recorre ao adulto, mas a si mesma por meio da fala que, de função interpsíquica, assume função intrapsíquica. Assim, ocorre um entrelaçamento ainda maior entre linguagem e pensamento e, conseqüentemente, aprimoram-se os comportamentos complexos culturalmente desenvolvidos (MARTINS, 2013, p. 181).

Um aspecto a ser destacado quanto à linguagem interna refere-se a sua alta especificidade funcional. Não se pode considerar que ela seja apenas a ausência de som da linguagem externa. Na linguagem interna há “[...] primazia do sentido sobre o significado da palavra” (MARTINS, 2013, p. 182). Assim, o sentido é instável

enquanto o significado é mais estável. Portanto, o sentido é sempre mais amplo que o significado. Pensamento e palavra com significado são mediados pelo sentido, que “[...] é a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (AGUIAR, 2001, p.131) ou “[...] que o sujeito produz frente a uma realidade” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 227).

Ainda que possa haver linguagem sem pensamento, assim como pensamento sem linguagem, linguagem e pensamento passam a existir como funções complexas culturalmente formadas ao constituírem uma unidade entre si, ou seja, como um processo unitário representado pela consciência humana. Desse modo

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem [grifos do original] (AGUIAR, 2001, p.130).

Pensamento

O pensamento possibilita “a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas*” (MARTINS, 2013, p. 191), deve superar as sensibilizações apropriadas imediatamente avançando à descoberta e novas propriedades e conexões entre os dados.

[...] o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato de que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o “lugar” que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo (MARTINS, 2013, p. 224).

O pensamento humano ao superar as percepções imediatas por meio da linguagem as racionaliza e, assim, consegue transmiti-las ao comunicar-se ou desvelar seus conteúdos internos.

O pensamento humano que se baseia na atividade material e nos recursos da linguagem, pode não só organizar a percepção do homem e permitir-lhe realizar o salto do sensorial ao racional, considerado por muitos filósofos materialistas um dos saltos decisivos na evolução do psiquismo; baseando-se nos recursos da linguagem, o pensamento permite transmitir a comunicação, codificando o pensamento no enunciado verbal, e decodificá-lo, revelando-lhe o sentido interno (LURIA, 1979b, p.99-100).

Outro aspecto afirmado por Luria (1979) refere-se ao caráter produtivo do pensamento humano ao considerá-lo como uma atividade teórica especial capaz de desenvolver novas conclusões.

Baseado nos recursos da linguagem, o pensamento humano é também uma forma específica de atividade produtiva: permite não apenas ordenar, analisar e sintetizar a informação, relacionar os fatos percebidos a determinadas categorias, mas também ultrapassar os limites da informação imediatamente recebida, fazer *conclusões* a partir dos fatos percebidos e chegar a certas inferências mesmo sem dispor de fatos imediatos e partindo da informação verbal recebida. O homem pensante é capaz de *raciocinar e resolver tarefas lógicas*, sem incluir o processo de solução na atividade prática. Tudo isto sugere que o processo de pensamento pode ser uma *atividade teórica especial* que leva a novas conclusões e, assim, tem caráter produtivo [grifos do original] (LURIA, 1979, p. 100).

O caráter produtivo dessa atividade é dado pela participação ativa do sujeito como *trabalhador* no intento de transformar e produzir uma nova realidade por meio da organização do seu pensamento em sistemas mais complexos. Nesse sentido, é preciso atuar na transformação

[...] por meio da imaginação do resultado final das ações, por meio do planejamento e estabelecimento das suas finalidades, por meio da compreensão do uso de instrumentos, por meio da seleção adequada dos conceitos necessários à organização do pensamento na resolução dos problemas que decorrem da atividade e, portanto, do conhecimento das necessidades e motivos das ações e da atividade (MARINO FILHO, 2015, s/p.).

Entretanto, somente o pensamento desenvolvido colabora à transformação daquilo que deva ser modificado.

O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, à síntese, à comparação, à generalização e à abstração, os transforma em conceitos e juízos, tornando-os inteligíveis. Por essa via, o

homem pode criar – pelo trabalho – a realidade humana, conquistando domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos reais (MARTINS, 2013, p. 225).

As operações racionais de *análise* e *síntese*, envolvidas no ato do pensamento estão unidas na objetivação da realidade pensada, e constituem-se em operações centrais por integrarem todas as demais operações, sendo funções antagônicas em unidade dialética.

A análise compreende a decomposição do todo (objeto, fenômeno ou situação) em partes, em suas propriedades ou qualidades. Possibilita ainda, a “[...] descoberta das conexões que os unem [elementos constituintes e atributos], tornando-os integrantes de uma totalidade específica ou também de várias outras” (MARTINS, 2013, p. 197). A síntese é a reunificação determinada pela análise daquilo que foi ponto de partida. Assim, essas operações constituem a “[...] dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas, colocam-se a serviço das elaborações mentais em um processo de alternância” (MARTINS, 2013, p.198). Tanto a análise sem a síntese como a síntese sem a análise são operações insuficientes, é por meio da síntese que novas relações essenciais recíprocas são estabelecidas.

Outra operação que constitui o ato do pensamento é a *comparação* dos resultados elaborados na análise e síntese. “Por meio dela, os objetos, fenômenos ou situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação (MARTINS, 2013, p.198).

A *generalização* é uma “síntese que resulta de processos de análise baseada no valor das inter-relações entre os objetos tomados da realidade pela consciência” (MARINO FILHO, 2015, s/p). Na *generalização* há a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações, os aspectos comuns essenciais relativos à categoria generalizada. Para Martins (2013, p. 199), “a generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta”.

A *abstração* é o

processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem

entre os objetos nos quais aparecem tais qualidades abstratas. Enquanto o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta a ele. E esse retorno ao concreto, do qual o pensamento se desprende por abstração, vincula-se sempre ao enriquecimento da compreensão ou do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, retornando a ele por meio do abstrato (RUBINSTEIN, 1967, p. 396 *apud* MARTINS, 2013, p. 200).

Existe uma unidade contraditória entre concretude, concreto pensado e abstração. Compreender esse movimento só é possível por mediação da palavra que permite pensar sobre o objeto para além de sua imagem sensorial, possibilitando a abstração e a generalização da realidade. Os conhecimentos advindos das referidas operações, na formulação de princípios e de leis gerais e específicas acerca da realidade concreta, se consolidam como *conceitos, juízos e conclusões*. Nesse sentido

O conceito [...] não existe fora da palavra, uma vez que se forma na separação mental das qualidades gerais e essenciais dos objetos e sua reunificação na forma de imagem significada destes. [...] o domínio do conceito não se identifica com a aprendizagem de seus aspectos formais e verbais, mas com o reconhecimento da realidade que ele contém (MARTINS, 2013, p.201).

Elaborar um juízo é um ato do pensamento fundamental para o seu desenvolvimento e para a elaboração de conceitos, ainda que muitas vezes provisórios. O pensamento evidencia-se como um processo no qual “[...] os conceitos se impõem como conteúdos e possibilidades para a elaboração de juízos e os juízos como expressões condensadas em novos conceitos” (MARTINS, 2013, p.201). Nesse processo de desenvolvimento psíquico, evolui-se dos conceitos espontâneos aos científicos, possibilitando ao pensamento alcançar seu mais alto grau de abstração ao operar volitivamente por meio dos conceitos, que vão constituindo um novo sistema de significados. Entretanto, esse processo está condicionado às condições de vida e educação.

Conceitos científicos e conceitos espontâneos não se opõem, mas se incorporam em relações mais amplas, abstratas e em novas generalizações. Assim, o pensamento pode refletir a realidade com mais profundidade por meio do emprego de signos culturalmente elaborados.

Imaginação

Todos os processos funcionais são, de certo modo, imaginativos ao se levar em consideração a rigorosa definição do termo *imaginação*, o qual “[...] designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens” (MARTINS, 2013, p.226). Entretanto, como processo funcional específico, a imaginação possui suas particularidades e o seu desenvolvimento subordina-se ao da linguagem, ao pensamento e ao das atividades humanas. Ela torna possível construir uma imagem antecipada do produto das ações humanas.

A particularidade da imaginação reside na constatação de que as imagens das experiências anteriores se alteram, produzindo outras e novas imagens, sendo este seu fundamento básico.

Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a *imagem antecipada do produto da atividade* [grifos do original] (MARTINS, 2013, p.227).

Toda atividade humana orienta-se por um projeto ideal que ainda não tem uma existência concreta, ou seja, é apenas um modelo psíquico a ser conquistado no qual se constrói a imagem antecipada do produto da atividade. Assim os atos humanos são regulados e determinados por esse projeto ideal. Essa imagem, envolve atributos reprodutivos e criativos.

Apesar da imaginação apoiar-se na memória, isso não significa que a imaginação reprodutiva é uma mera reprodução do experienciado anteriormente. Assim, ao criar algo novo, “esse tipo de imaginação é fundamentalmente requerido “[...] por libertar do imediatamente dado pela experiência particular, promovendo as elaborações de ideias imaginativas cujos produtos são as novas representações” (MARTINS, 2013, p. 230). Verifica-se esse tipo de imaginação no trabalho com a literatura, com os conteúdos escolares, entre outros.

Na idealização ou na criação de algo que modifica ou transforma a imagem resultante da percepção sensível, há a expressão da imaginação criativa. Luria (1990, p. 181) afirma que “[...] a verdadeira imaginação criativa vai aparecer pela primeira vez em um estágio de desenvolvimento posterior”.

A imaginação é uma função abstrata, sempre produto das relações entre os homens e o mundo, sendo uma complexa atividade conscientemente desenvolvida e condicionada ao conhecimento que se tem acerca dessa realidade. Portanto, considera-se que o desenvolvimento de processos imaginativos deva ser um trabalho constante e rigoroso associado à aprendizagem. Além disso, “[...] a imaginação conquista suas propriedades graças ao vínculo com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (MARTINS, 2013, p. 235).

Equivocadamente, algumas pessoas acreditam que a imaginação das crianças é mais rica e fértil do que a do adulto. Entretanto, Vigotski descarta tal suposição afirmando que se assim o fosse, o desenvolvimento da imaginação seria involutivo e não um processo de desenvolvimento que alcança sua plenitude na idade adulta e dependente das condições de vida e educação.

A debilidade imaginativa da criança, que muitos tomam por sua “superioridade”, resulta, [...] do fato de a imaginação se antecipar ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos plenos, tomando para si o estabelecimento de conexões entre objetos, fatos e fenômenos que não se apoiam em relações objetivas entre os mesmos e a realidade (MARTINS, 2013, p. 239).

Nesse sentido, a imaginação infantil é uma imaginação subjetiva, fundamentalmente emocional que expressa o pensamento sincrético característico da infância. Paulatinamente, a imaginação passa a ter conteúdo com nexos objetivos entre realidade e os elementos que a instituem. Martins (2013, p. 237) afirma que “[...] na medida de seu próprio desenvolvimento, o pensamento infantil deixa de ser “servo das emoções”, e, entre pensamento, afetos e imaginação, se instalam conexões de outra ordem, isto é, conexões mediadas por signos.”

Afeto: emoção e sentimento

Os processos funcionais de sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação, também representantes das funções cognitivas, aplicam-se à formação representativa do real existente, entretanto “[...] nenhuma imagem se institui na ausência de uma *relação particular entre sujeito e objeto*” (MARTINS, 2013, p. 243). Assim, o objeto afeta o sujeito e, nessa relação

particular entre sujeito e objeto, a imagem do real reflete as propriedades objetivas do objeto e as singularidades dessa relação. Por isso, qualquer relação entre sujeito e objeto, é afetada por componentes afetivos em razão da unidade entre afeto e cognição.

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro (MARTINS, 2013, p. 244).

Portanto, é impossível separar pensamento e afeto, pois se incorre no risco de ocultar o caminho para explicar as causas do próprio pensamento e, assim, desvelar os motivos, as necessidades e os interesses que movem o sujeito a atuar. Os registros emocionais têm papel regulador, são mobilizadores que impulsionam o sujeito para a ação no sentido da satisfação das suas necessidades.

Durante o transcorrer da vida, o ser humano passa por inúmeras vivências e experienciar o objeto, lhe permite sua representação subjetiva. Martins (2013) discrimina vivências e vivências afetivas, pois as vivências têm intensidades distintas. Algumas poderão ser superficiais, outras poderão modificar a atitude do sujeito diante de um objeto determinado, constituindo as vivências afetivas. Entende-se por afeto os

[...] processos emocionais relacionados às necessidades e às atividades que se opõem à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto, compreendendo estados dinâmicos de caráter profundo e prolongado, podendo tanto orientar quanto desorganizar o comportamento (MARTINS, 2013, p. 259).

As vivências afetivas são nucleadas por emoções e sentimentos e identificá-las nas vivências auxilia a compreensão da sua natureza social. As manifestações emocionais “[...] confluem na direção de traços expressivos estampados no corpo, na fala e no próprio pensamento, instituindo os movimentos expressivos [de medo, raiva, alegria, tristeza, espanto, entre outros] que acompanham a atividade” (MARTINS, 2013, p. 263).

Os sentimentos estão ligados às necessidades e aos motivos criados na relação entre as pessoas, ou seja, no curso do desenvolvimento histórico e

subordinado às condições de vida. Formam-se na união das manifestações emocionais e dos pensamentos e seus conteúdos são as ideias.

Nesse sentido, compreende-se que as emoções estão entrelaçadas às ações e à linguagem, por meio das quais o sujeito caracteriza-se nas suas relações sociais. As vivências do sujeito constituem-se historicamente, gerando emoções, necessidades e motivos, que o direcionam a atuar de forma particular numa atividade concreta.

O importante desse processo é que a emoção não é um reflexo fossilizado nem uma força desorganizadora do comportamento, a ser contida ou reprimida, [...] sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva da ação humana (MARTINS, 2013, p. 265).

Os sentimentos exercem papel fundamental na regulação das manifestações emocionais, assim como o autodomínio da conduta. Ambos são objetivos primordiais na formação de cada um dos processos funcionais e do próprio psiquismo e, assim, da maneira de ser do sujeito. “Nessa maneira de ser, socialmente construída, objetivam-se as funções psíquicas superiores como esteio dos atos intencionalmente dirigidos por finalidades conscientes” (MARTINS, 2013, p. 265). Por isso, o objetivo maior do desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, é a formação qualitativamente superior da personalidade humana.

Até o momento objetivou-se esclarecer o psiquismo como um sistema em movimento que se articula e se reconstrói, provocando transformações intrafuncionais e no conjunto das funções. Desse modo, as funções psíquicas superiores inserem-se no campo dos processos de desenvolvimento das formas complexas culturalmente desenvolvidas de comportamento (MARTINS, 2013, p. 117). A seguir, abordaremos com maior aprofundamento a atividade-guia “jogo de papéis”, em razão de sua relevância para o desenvolvimento psíquico das crianças de 3 a 6 anos.

2.5 Desenvolvimento infantil e o jogo de papéis

O jogo de papéis é a atividade-guia que contribui para aprimorar as funções psicológicas superiores: “[...] a evolução do jogo [de papéis] prepara para a transição

para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 1987, p. 421).

Dessa forma, objetivando melhor compreender o desenvolvimento infantil e a atividade-guia deste período, apresentar-se-ão algumas definições na perspectiva teórica Histórico-Cultural acerca dos conceitos de “brincadeira”, “jogo de papéis” e “papel social”.

A “brincadeira” é compreendida como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico infantil, promovendo seu desenvolvimento, pressupondo uma conduta com regras. Para esta pesquisa, adota-se como termo equivalente “jogo de papéis”. Por ser uma atividade portadora de historicidade, não é de natureza espontânea, mas dependente do convívio social adequado, do contato com os pares e com a geração adulta “[...] pois se não houvesse separação entre o mundo das crianças e o dos adultos não haveria necessidade da brincadeira, principalmente da de faz-de-conta” (PRESTES, 2010, p. 157).

Para Vigostki, na brincadeira, as vivências imaginárias refletem a vida, “[...] é o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente que faz surgir a brincadeira” (PRESTES, 2010, p. 158). Por isso, a criança vive no plano imaginário, protagoniza situações que, no momento, não podem ser vividas na realidade. Surge uma nova relação entre a situação pensada e a situação real.

Com base nos estudos de Elkonin (1998), utiliza-se o termo “jogo de papéis”¹¹ para designar a brincadeira infantil não estruturada, com regras subentendidas, papéis definidos, por meio das quais as crianças reproduzem os papéis sociais adultos com o intuito de inserção na sociedade.

O conceito de “papel” adotado refere-se ao “[...] modelo de desempenho a ser tomado por imitação [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 60) pelas crianças em seus jogos. Duarte (2006, p. 90) esclarece que os papéis sociais reúnem atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento, fazendo a mediação entre o sujeito e outros indivíduos em situações sociais, podendo ou não identificar-se com uma atividade profissional. Para o autor, o uso do termo “papéis

¹¹ Devido a observância rigorosa da tradução do termo, adota-se a expressão “jogo de papéis”, tal como analisado por Lazaretti (2008), que justifica a opção devido à primeira tradução ser “[...] do russo para o espanhol, e deste para o português. [...] *Rolevoii Igrj* que, literalmente traduzido, significa *Jogo de Papéis*” (LAZARETTI, 2008 *apud* COUTO, 2013, p. 25). Portanto, utiliza-se a tradução literal do russo “jogo de papéis” e em citações diretas será mantido o termo original apresentado na obra.

sociais” é uma redundância, por isso optou-se por empregar apenas “jogo de papéis”.

Elkonin (2009), ao formular a Teoria do Jogo Protagonizado (ou jogo de papéis), afirma como tese mais importante a idéia de que

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Essa afirmação tem uma relevância central para a compreensão de que o jogo de papéis é de origem social, contrapondo-se à concepção biologizante do jogo infantil, como uma ação inata à espécie.

[...] 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 (ELKONIN, 2009, p. 36).

A principal característica da atividade lúdica é o fato da criança criar uma situação fictícia para representar um papel de adulto, conforme o sentido que ela lhe atribui.

O típico da situação “fictícia” é a transferência das significações de um objeto a outro e as ações reconstitutivas em forma sintética e abreviada das ações reais no papel de adulto adotado pela criança. Isso chega a ser possível quando se baseia na disparidade, que aparece na idade pré-escolar, entre o que se vê e o sentido que se lhe dá (ELKONIN, 2009, p. 200).

No jogo de papéis, a criança não tem como preocupação central aprender a usar os objetos humanos ou conseguir realizar as operações genuínas dos adultos, o motivo da brincadeira está no processo em si. A criança não representa um adulto com determinada profissão ou, ainda, desempenha operações próprias do mundo dos adultos, como dirigir, cozinhar, entre outras. A criança tem como foco principal as relações que os adultos estabelecem entre si ao utilizarem os objetos, as quais se manifestam nas relações que a criança estabelece com outras crianças ou adultos ao agir sobre os objetos.

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e [...], por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (ELKONIN, 2009, p.31).

O jogo de papéis é a atividade na qual o motivo encontra-se em seu próprio processo. Prova disso é que, a criança, ao término da brincadeira, recolhe os brinquedos ou objetos, abandona seus personagens e volta a ser ela mesma. Apesar de não apresentar objetivamente um produto (desenho, objeto confeccionado) ao finalizar a brincadeira, isto não quer dizer que não houve um produto, a ação de brincar é o produto.

[...] uma brincadeira não é uma atividade produtiva, pois seu objetivo não está em seu resultado, mas sim na ação em si mesma. A ação de brincar é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação é de fato de outra ordem. Somente no brincar as operações exigidas por uma determinada ação, como dirigir um carro ou andar a cavalo, bem como as próprias características do objeto da ação, podem ser substituídas por outras sem prejuízo do conteúdo da própria ação (ROSSLER, 2006, p. 58).

Assim, o produto final do jogo de papéis é um estado afetivo emocional, ou seja, a criança pretende com a sua ação verificar a avaliação que o adulto faz da sua ação.

Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso da sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta. Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto (ELKONIN, 2009, p.220).

Para Rossler (2006), quando a criança brinca com um pedaço de pau como se fosse um cavalo, existe uma situação imaginária que provém de uma atividade lúdica, como o jogo de papéis, por exemplo. Para que isso ocorra, a imaginação e a fantasia tornam-se necessárias e se originam a partir das ações que a criança realiza durante a brincadeira.

Para o referido autor, ao utilizar a vassoura como elemento mediador entre o significado “cavalo” e o animal real, a ação na situação imaginária permite à criança orientar seu comportamento para além da percepção imediata do mundo ou das

situações à sua volta. A criança passa a orientar-se pelo significado que a situação produz em sua consciência. Esse fato marca definitivamente a diferença entre a atividade animal e a atividade humana. Nesse momento

[...] a criança torna-se capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e determinar seu comportamento e os resultados desse comportamento não mais pelos objetos imediatos a sua volta, mas sim pelo seu pensamento, pela sua consciência, que é capaz de projetá-la para além desse campo (ROSSLER, 2006, p. 59).

Assim, a criança é conduzida a agir num mundo imaginário em que a situação é definida pelo significado que a brincadeira determina, contrariamente à realidade dos elementos presentes (OLIVEIRA, 2011, p.68).

No desenvolvimento do jogo de papéis o motivo pode ser descoberto, inventado e redescoberto durante o processo direcionado à satisfação das necessidades. Entretanto, é importante esclarecer que por ser o motivo objeto da necessidade, de qualquer forma ele sempre está presente, ainda que o sujeito não o identifique, pois é o objeto que mobiliza o sujeito a agir.

[...] necessidades possuem objetos que surgem como possibilidade de agir, ou seja, aparecem para os indivíduos como um poder [...] que exige uma atividade especial para se adquirir, pois se refere [...] ao meio [...] sócio-cultural, um meio, além de tudo, simbólico (MARINO FILHO, 2010, p. 266).

Para Prestes (2010), o jogo de papéis ou qualquer outra atividade, contém certa imprevisibilidade e, ao seu final, poderia se supor que nem sempre estarão garantidas à criança o prazer e a satisfação das necessidades que a levaram a brincar. Não havendo garantia de satisfação, o que move uma criança a esse brincar?

A explicação reside na compreensão de que as necessidades não são deflagradas pelo jogo de papéis em si, já tinham existência antes dele. As necessidades irrealizáveis da criança surgem da percepção dos desafios ou ações que não pode realizar por ainda ser criança com limitações físicas e psicológicas. Esses desafios despertam sua atenção, tornam-se objeto de sua consciência e a base da percepção que a criança tem do mundo.

A criança, ao perceber as limitações produzidas pelo que quer e pelo que não pode realizar, avança em seu desenvolvimento, criando um mundo fictício no qual realiza suas necessidades por meio da imaginação em seus jogos de papéis.

Surge a oportunidade para desvincular o pensamento das situações concretas. O jogo de papéis oportuniza “[...] uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados” (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

Desse modo, nos jogos de papéis evidencia-se uma variedade de temas cujo conteúdo é o campo da realidade reconstituído pelas crianças.

[...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes (ELKONIN, 2009, p.35).

O conteúdo revelado no brincar refere-se ao que, especificamente, se quer reconstruir em determinada realidade, ou ainda, ao que, da atividade dos adultos e das suas relações sociais, reflete-se precisamente no jogo (ELKONIN, 2009, p.35).

Para retratar o mundo dos adultos, a atividade da criança tem como objeto o adulto, e as ações que realiza sujeitam-se ao argumento e ao papel. Por isso o motivo principal do jogo de papéis, a interpretação do papel assumido e a atividade do adulto, determinam-se por um conjunto de ações realizadas pela criança na situação fictícia.

Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto. Entretanto, para que essas motivações apareçam, é preciso separar a criança do adulto na mesma medida em que o adulto é para a criança um modelo, um exemplo perfeito, “a medida de todas as coisas”, se me permitem a expressão (ELKONIN, 2009, p. 204).

Portanto, reconstrução do papel de adulto escolhido pela criança nos jogos de papéis está atrelada às suas condições e relações concretas de vida. Para tanto, é necessário que a criança realize as diversas ações que esse papel demanda socialmente e, em decorrência, desenvolva as operações a fim de levar a cabo essas ações.

A conversão da menina em mãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações [estão implícitas diversas operações, como preparar a água do banho, esfriar a papinha do bebê, etc.] manifesta-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e sua ternura, ou até o contrário: isso

depende das condições concretas de vida da criança, das relações concretas que a circundam (ELKONIN, 2009, p. 404-405).

Nesse sentido, no jogo de papéis a representação tem como funções a interpretação de um papel e a verificação do comportamento do modelo protagonizado pelo intérprete ou demais participantes.

[...] ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica o seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. [...] A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes no jogo. [...] mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada (ELKONIN, 2009, p. 420).

Ainda, para o autor, o conteúdo fundamental dos jogos de papéis são as normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos e, assim, a criança passa a esse mundo ao interpretar e submeter-se às regras que o papel de adulto exige. As relações baseadas nas regras são fonte do desenvolvimento da moral infantil.

A criança tem uma liberdade relativa nesse momento, porque precisa adequar a sua conduta ao papel que irá interpretar seguindo as regras que dele decorrem. Assim, a liberdade é uma ilusão, pois não pode comportar-se livremente no jogo de papéis como se poderia supor que o faria numa situação real, mas deve adequar seu comportamento àquele relativo a determinado papel.

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. [...] Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28 *apud* PRESTES, 2010, p. 159).

Dessa forma, o jogo de papéis promove o conhecimento que a criança tem da realidade social a um nível de compreensão consciente e generalizado. Entretanto, é preciso lembrar que o pleno “[...] desenvolvimento psíquico da

brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não) [...] dependem de suas *condições de vida e de educação*” (PASQUALINI, 2013, p. 90).

Vivenciar situações imaginárias oportuniza um salto no desenvolvimento infantil. A criança passa a comportar-se com maior maturidade procurando resolver a nova situação que protagoniza. Ela precisa solucionar a contradição gerada pelo que quer e pelo que não pode ainda realizar, por isso cria um mundo imaginário no qual realiza suas necessidades. A criança “[...] brinca, não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social” (MARTINS, 2006, p.40).

Para o desempenho dos papéis de adultos, a criança apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas e sua conduta é guiada pela internalização dos padrões sociais que percebe em seu meio. Consequentemente, a criança reconhece suas capacidades e potencialidades, expõe suas opiniões acerca da sociedade em que vive, demonstra seus sentimentos, comunica-se, revela sua consciência na busca de humanizar-se.

Em suas brincadeiras, as crianças assimilam a linguagem da comunicação e desenvolvem formas de conduta, pois aprendem a levar em conta suas ações com as dos outros e se ajudar mutuamente, generalizando essas ações para situações reais (MARSIGLIA, 2011, p. 47).

Durante as brincadeiras acontecem importantes momentos de comunicação entre crianças e adultos nos quais as condutas infantis podem ser aprimoradas. “Nessas situações, a participação orientadora do adulto é fundamental, a quem compete, inclusive, a mediação da comunicação e ações entre os envolvidos” (MARTINS, 2007, p. 74).

A capacidade da criança de dominar seu próprio comportamento, controlá-lo para alcançar determinado fim nas situações de jogos de papéis, tem uma importância fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil, por produzir uma zona de desenvolvimento iminente¹².

¹² Adota-se a expressão “zona de desenvolvimento iminente” em razão do rigor da tradução do termo, tal como analisado por Prestes (2010), pela justificativa teórica que sustenta o conceito de “[...] processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual” (VIGOSTKI, 2004, p. 485 *apud* PRESTES, 2010, p.173).

[...] a criança sempre se comporta muito além do comportamento habitual para sua idade. Ela age como se fosse mais velha, maior, mais forte, mais capaz do que é na realidade. Ela age ou tenta agir como um adulto em relação aos objetos e conceitos do mundo adulto, do universo humano. Assim, tendo como referência o comportamento do adulto, [...] [o jogo de papéis] contém, de forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento posterior da criança (ROSSLER, 2006, p. 60-61).

Nesse sentido, Oliveira (2010) esclarece que a criação da situação imaginária e a definição das regras específicas durante os jogos de papéis favorecem a zona de desenvolvimento iminente na criança. Ela passa a comportar-se de forma mais evoluída do que nas atividades da vida real e, assim, aprende a separar objeto e significado, o que contribui para o desenvolvimento infantil.

Vigotski (2014) define duas zonas de desenvolvimento: real (ou efetivo) e iminente (ou potencial). A zona de desenvolvimento real é constituída pelas funções psicológicas já instituídas, são as tarefas e ações que as crianças realizam por si mesmas, caracterizando o desenvolvimento mental no momento. É o resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

A zona de desenvolvimento iminente envolve as funções que estão em vias de se desenvolverem, podendo ser identificadas como as tarefas que necessitam o auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente para a sua solução. Na interação com outros sujeitos, a criança é capaz de mobilizar processos de desenvolvimento que, sem auxílio, estariam impossibilitados de acontecer.

A zona blijaichego razvitia [zona de desenvolvimento iminente] é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.
[...] *A zona blijaichego razvitia* [zona de desenvolvimento iminente] define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

Do limite entre o nível em que finda a zona de desenvolvimento real até o nível dentro do qual a criança pode executar tarefas com ajuda, Vigotski define a zona de desenvolvimento iminente que se refere

[...] ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas [...]. [...] é, pois, um domínio psicológico em constante transformação [...]. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p. 62-63).

Presume-se, portanto, que o professor deva atuar na zona de desenvolvimento iminente, questão que será discutida na subseção a seguir, na qual reflete-se sobre o papel da escola na promoção do desenvolvimento psíquico.

2.6 Desenvolvimento do psiquismo como função social da escola

Para Vigotski, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal. O professor tem o papel de interferir provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente e as atividades pedagógicas precisam estar organizadas com a finalidade de ampliar as conexões internas e interfuncionais, ainda não instauradas no aluno.

Se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o “espaço” de atuação do ensino. É nesse sentido que essa área se institui como *iminência* de desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino [grifo do original] (MARTINS, 2013, p. 287).

Vygotsky (2005) ao formular a teoria do desenvolvimento iminente afirma que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, uma vez que o ensino que se orienta para o que já está consolidado é ineficiente para o desenvolvimento geral da criança, pois não o direcionaria, apenas o seguiria.

A principal característica da aprendizagem é a de que ela provoca o desenvolvimento iminente, pois

[...] estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 2005, p.39).

Essa concepção de Vigotski evidencia que o aprendizado é o elemento central e impulsionador do desenvolvimento do indivíduo, porque “[...] aprender

significa, exatamente, ser capaz de estabelecer conexões entre informações, construindo significados” (LIMA, 2008, p. 32).

Desse modo

A aprendizagem [ou aprendizado] é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Desta forma, todas as estratégias são importantes e não são mutuamente exclusivas. [...] algumas estratégias [...] são importantes durante toda infância como observar, imitar e desenhar (LIMA, 2008, p. 34-35).

O conceito de aprendizagem para Vigotski tem um significado mais abrangente do que simplesmente envolver processos psíquicos, por envolver interação social. Assim, “[...] é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

A interferência constante do professor por meio das atividades que propõe pode articular as áreas do conhecimento entre si, mobilizando assim as funções mentais percepção, memória, atenção e imaginação. Do mesmo modo, essas atividades podem ainda integrar conceitos, como os de tempo, espaço, número dentre outros. É nesse sentido que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano (LIMA, 2008).

Na idade pré-escolar, o jogo de papéis é a atividade-guia do desenvolvimento infantil e responsável em enunciar a zona de desenvolvimento iminente a qual revelará as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a *zona de desenvolvimento iminente*. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...] [grifos do original] (VIGOTSKI, 2008, p. 35 *apud* PRESTES, 2010, p. 164).

Elkonin (2009) ao organizar as anotações de Vigotski acerca da relação entre jogo, desenvolvimento e aprendizagem proferidas nas conferências sobre a psicologia infantil, esclarece

A relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento. Por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata (ELKONIN, 2009, p.424).

Portanto, assim como a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, o jogo de papéis como atividade-guia entre os 3 e 6 anos também propicia o desenvolvimento por estimular novas necessidades que impulsionam mudanças evolutivas.

Porém, assim como a reflexão sobre a função social da escola necessita envolver a discussão de sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a reflexão sobre a função social da escola não pode ser pensada fora do contexto das relações econômicas, principalmente por sua origem atrelada ao objetivo de atender às demandas sociais em contextos históricos determinados, disseminando valores sociais, culturais e políticos, bem como conhecimentos científicos e tecnológicos. Na identificação das demandas sociais se registra o que é importante para a formação das novas gerações e do homem idealizado para o período histórico ou para substituir os homens que hoje trabalham numa determinada sociedade.

Portanto, entende-se que a escola deva ter, como função social, propiciar uma formação que objetive “[...] o ‘desenvolvimento multilateral’ [...] fazendo surgir ‘algo novo’, [...] para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história” (MARTINS, 2013, p. 298).

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, [...] cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 121).

Para o materialismo histórico, a escola é uma instituição social, portanto, fruto das necessidades sociais, espaço principal de transmissão e assimilação dos

conhecimentos sistematizados, contribuindo para a transformação do indivíduo e da sociedade por meio do conhecimento.

Analisando a escola na perspectiva da transformação do indivíduo, ou seja, da formação humana, Saviani (2013) afirma o papel da educação como agregadora dos elementos culturais, objetivando produzir no homem uma natureza específica relacionada com os conhecimentos históricos eleitos.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Com a institucionalização do saber, a escola ganhou relevância na sociedade e a educação escolar passou a ter como função primordial transmitir o conhecimento sistematizado, “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2013, p.14).

Existem dois aspectos a considerar quanto ao objeto da educação, a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, [a] [...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Portanto, é necessário que o educador faça a opção entre essencial/acidental, principal/secundário, fundamental/acessório e clássico/moderno. É importante ressaltar que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual [...] pois é aquilo que se firmou como fundamental, essencial” (Idem, ibidem).

Os indivíduos necessitam assimilar diferentes tipos de saber ou de conhecimentos sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico e a escola deve transpor o ponto de partida dado pela cultura popular.

Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e,

em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2013, p. 69-70).

Em relação à sua relevância, os conteúdos, representam “[...] o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser” (MARTINS, 2013, p. 279).

Saviani (2008) propõe a valorização da escola que busca o bom funcionamento, interessada em métodos eficazes de ensino, por meio de uma pedagogia revolucionária associada aos interesses populares, atenta aos acontecimentos escolares internos. Considera professor e alunos como agentes sociais reportando-se ao vínculo que se estabelece entre educação e sociedade.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

O método descrito pressupõe a vinculação permanente entre educação e sociedade, dialeticamente relacionadas, portanto opõe-se aos métodos tradicionais e novos que consideram professor e alunos em termos individuais. Para a pedagogia revolucionária “[...] professor e alunos são tomados como agentes sociais”, (SAVIANI, 2008, p. 56), ela não secundariza “[...] os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 2008, p. 52).

Na mesma direção, Volsi e Moreira (2011, p. 159) consideram que “a formação do profissional da educação deve ter como referência a garantia do conteúdo a ser ensinado, do saber sistematizado e, principalmente, da formação da consciência política e profissional”.

Promover a apropriação do saber perpassa a problemática da transformação do saber elaborado em saber escolar. O desafio da pedagogia é viabilizar o domínio

do conteúdo por meio das formas, dos processos e dos métodos.

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação (SAVIANI, 2013, p. 65).

Elaborar o saber social, organizando-o como saber escolar, e desenvolver situações de aprendizagem, concretizadas nas atividades pedagógicas, favorecerá a formação das funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas. Portanto, essas funções são relacionais e dependem das condições sociais, não se encontrando na dependência do indivíduo isoladamente.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2014, p. 115).

Nesse sentido, Oliveira (1993) afirma que o aprendizado estimula processos internos de desenvolvimento, os quais podem não ocorrer caso o indivíduo não tenha contato com ambientes culturais que os favoreçam.

E se o desenvolvimento dos processos funcionais necessita que o ensino promova aprendizagens, esse deve ser um objetivo da educação escolar e, por isso mesmo nos permite “[...] afirmar a educação escolar como mediadora imprescindível à sua formação” (MARTINS, 2013, p. 298).

Considerando o exposto até o momento, há que se reconhecer que os processos funcionais são educáveis e, portanto, objetos da educação. Para Martins (2013), quanto maior o contato da criança com o universo da cultura sensorial, maior será seu desenvolvimento. A escola deve oportunizar ações e operações que estimulem sensações visuais e sinestésicas¹³ por meio da discriminação das propriedades dos objetos oportunizando o desenho, a modelagem, a escultura, entre outros. A sensação auditiva estimulada pela música; a sensação proprioceptiva por

¹³ O termo sinestésico refere-se às sensações e percepções relacionadas aos processos sensoriais da visão, audição, propriocepção, entre outros (MARTINS, 2013, p. 299).

meio da dança e do esporte e a sensação gustativa ao explorar tipos diferentes de sabores.

De natureza igual deve ser o desenvolvimento da percepção ao possibilitar ações que objetivamente exijam da criança observação, direcionalidade da sua atividade para determinado objetivo, apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, comparação, generalização e abstração. Para tanto, o desenvolvimento da atenção voluntária durante as ações realizadas é de fundamental importância, é necessário que se ensine à criança fazer isso, num realizar de “fora para dentro” e sob a orientação do outro (adulto) utilizando atividades que requisitem essa atenção superior. Para apropriar-se do conhecimento acerca do mundo, a criança necessita organizar sua percepção, dirigir sua atenção objetivando analisar, discriminar e sintetizar acionando formas de pensamento, o que envolve a atenção para identificar o essencial do que se mostra mais atraente no momento.

O trabalho pedagógico necessita organizar-se para dar o suporte ao desenvolvimento da memória superior, ou seja, da memória volitiva que redimensiona sua possibilidade retentiva por influência do desenvolvimento da linguagem. Para tanto, o ensino deve organizar-se para sistematizar o desenvolvimento da memória superior requisitando mnemotécnicas como a escrita que fornece recursos adicionais de fixação e retenção, o que resulta na apropriação da cultura.

O ensino orientado à reorganização da linguagem supera a ideia de que se trata apenas da melhoria da “capacidade para falar”. Por meio de procedimentos específicos desenvolve domínios fonéticos, semânticos, gramaticais e cognitivos. Para além disso, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita representa formação de processos de planejamento e controle do comportamento, atribuição de significados e sentidos apreendidos na captação sensorial instituindo-se como fundamental à formação da autoconsciência.

O pensamento teórico direcionado ao desenvolvimento do saber experienciado, que promove entendimento sobre o vivido, é de competência de uma educação escolar comprometida com a formação do sujeito em sua plenitude. Por isso, a formação de conceitos é prioridade a fim de oportunizar ao indivíduo base para construir uma concepção da realidade, que ao compreendê-la, a desvele. Nisso reside a complexificação de todos os processos funcionais e, por conseguinte,

de todo sistema psíquico, ou seja, a formação de conceitos que são os promovedores do desenvolvimento do pensamento complexo.

O jogo de papéis é a atividade lúdica infantil que tem como objetivo central criar uma situação fictícia para que a criança possa adotar e representar o papel do adulto. O foco principal desta representação são as relações que os adultos estabelecem entre si no transcorrer das ações com os objetos. Assim sendo, por meio do jogo de papéis, a criança promove seu conhecimento acerca da realidade social, eleva-se a um nível superior de compreensão consciente e generalização, dominando seu próprio comportamento – fundamentos para seu desenvolvimento cognitivo e surgimento da zona de desenvolvimento iminente.

Nessa perspectiva, diante das considerações de que o jogo de papéis é de natureza social e nasce das condições concretas de vida da criança na faixa etária que vimos estudando, compreende-se que é uma atividade a ser considerada e inserida no planejamento pedagógico pelo adulto.

Em uma educação escolar competente há que relacionar a imaginação, a criatividade e a fantasia à formação do pensamento teórico e, por isso mesmo, o seu aprimoramento necessita vincular-se ao desenvolvimento conceitual. Quanto mais rica a experiência da criança em ver, ouvir, atuar e conhecer, mais produtiva será sua imaginação.

Do mesmo modo, as vivências afetivas serão mais ricas de sentido se a criança vivenciar experiências variadas. As atividades da criança ou do adulto são mediadas constantemente pelo afeto e pela cognição, constituindo-se em objeto do pensamento e fonte de sentimentos.

Enquanto processo, a educação escolar interfere na formação cognitiva e afetiva dos educandos, por entender que o conteúdo dos próprios sentimentos são conceitos. Esse entendimento decorre da compreensão da natureza social dos sentimentos que não emergem espontaneamente e sim por meio de vivências afetivas produzidos nas experiências.

Assim, uma educação escolar comprometida com o desenvolvimento afetivo deve voltar-se à formação e promoção de sentimentos intelectuais positivos, tanto no professor quanto no educando, para que os sentimentos estimulem a atividade mental à apropriação do conhecimento. O trabalho pedagógico a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe “[...] uma atividade interpessoal mediada por

conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos” (MARTINS, 2013, p. 306), e o jogo de papéis possibilita esse espaço temporal e afetivo.

A próxima seção tratará de expor o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Para tanto, subdivide-se em três momentos. Inicialmente, a pesquisa é caracterizada e contextualizada, a seguir os sujeitos da pesquisa são descritos e, por fim, os procedimentos de coleta e análise dos dados são explicitados.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização do estudo e contextualização da pesquisa de campo

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, esclarecem-se os procedimentos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a delimitação do campo.

A pesquisa foi submetida à análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, obtendo aprovação em parecer 898.472, processo CAAE nº 34228314.9.0000.0107 (Anexo 1).

O trabalho foi embasado na Psicologia Histórico-Cultural, que tem como fundamento epistemológico e metodológico o Materialismo Histórico e Dialético. Tanto a Psicologia Histórico-Cultural como o método Materialista Histórico-Dialético “[...] veiculam uma visão de homem, de sociedade e uma concepção ética gestadas no marco de uma nova sociedade que busca analisar, explicar e transformar a realidade atual” (MARINO FILHO, 2013, p. 3). Entende-se que, ao desvelar as contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pode-se melhor esclarecer a importância de uma organização escolar que favoreça o desenvolvimento desses processos funcionais.

Esses processos se exteriorizam nas relações sociais e têm a linguagem como instrumento fundamental. Desse modo, a presente pesquisa buscou apreender o significado da fala na vivência dos jogos de papéis, e sua relação com as funções psicológicas superiores.

O caminho que vai do jogo aos processos internos na idade escolar é a fala interna, a integração, a memória lógica, o pensamento abstrato (sem coisas, mas com conceitos), o principal caminho do desenvolvimento; quem entender essa conexão compreenderá o principal na transição da idade pré-escolar para a escolar (VIGOTSKI apud ELKONIN, 2009, p.430).

Com base no referencial apresentado, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, frequentando uma turma da Educação Infantil, com o objetivo de verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Educação Infantil.

Na análise dos papéis protagonizados e da fala infantil, no momento da brincadeira de papéis, revelaram-se pensamentos desconhecidos, necessidades e

representações trazidas pelas crianças. Assim, as reflexões objetivaram apreender os sentidos tendo o empírico como ponto de partida e o entendimento de que é necessário superá-lo, ir além do que as aparências revelam, a fim de compreender o sujeito (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 224).

Seguindo essa fundamentação adotou-se a pesquisa qualitativa por representar um tipo de abordagem que considera a subjetividade dos sujeitos, a percepção do pesquisador, os acontecimentos do ambiente que os cerca, na perspectiva de discutir questões teóricas que possibilitem a melhoria do processo de ensino principalmente para os filhos de trabalhadores que frequentam as escolas públicas de Educação Infantil.

Para Flick (2009) a relevância da pesquisa qualitativa decorre do estudo acerca das relações sociais que ocorrem, devido à pluralização no meio de vida, decorrentes das mudanças presentes nas formas e estilos de vida e nos padrões biográficos dos sujeitos. Ainda para o autor, na pesquisa qualitativa, os fenômenos estudados não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Desse modo, percebe-se que os campos de estudo da pesquisa qualitativa não se apóiam em situações artificiais criadas em laboratório, mas sim, em práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

Martins (2000, p.51) esclarece que “as Ciências Humanas fundamentam-se no modo de ser do homem, tal como se constitui no pensamento moderno [...]” e só tem existência no estudo dos grupos ou de indivíduos e nas representações significativas e culturais a que pertencem. Considerando-se tal contexto:

[...] só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos, o que desejam mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa (Idem, ibidem).

Os dados foram coletados em uma instituição pública de ensino, a qual fora sugerida no primeiro contato pessoal realizado com a Secretária Municipal de Educação nas dependências da referida Secretaria. A indicação por esta instituição de ensino deve-se à disponibilidade para que nela fosse desenvolvida a pesquisa e

por apresentar as características comuns a qualquer outra escola do município, uma vez que a parte contém as propriedades do todo. Desse modo, considera-se que apesar de ser uma escola e um grupo de crianças “[...] contém a totalidade social e a expressa nas suas ações, pensamentos e sentimentos. Assim, o processo apreendido [...] pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que vivem em condições semelhantes” (AGUIAR, 2001, p. 140).

Ao nos dirigirmos à Escola Municipal de Educação Infantil, a diretora informou professora, turma e turno para a realização das observações, por ser a única turma de pré-escolar funcionando no período da tarde, frequentada por crianças com idades entre 5 a 6 anos, faixa etária na qual o jogo de papéis é a atividade-guia do desenvolvimento psíquico.

A pesquisa foi planejada em duas fases. Na Fase I, em 2014, desenvolveu-se uma pesquisa piloto para a observação da atividade “Dia do Brinquedo” (assim designada na rotina da sala de aula) com o objetivo de estabelecer contato com as crianças e com a professora da turma, e também de conhecer a rotina do grupo no qual o trabalho seria realizado. Observou-se durante três dias aleatórios a turma de pré-escolar, totalizando três encontros, num total aproximado de 6 horas-relógio.

Desse modo, buscou-se resposta às perguntas:

- Durante os momentos de interação escolar entre as crianças aparecem os jogos de papéis?
- Na rotina escolar estão previstos e/ou organizados intencionalmente situações em que se vivenciam os jogos de papéis?
- Se não há previsão destas situações, quais brincadeiras e/ou atividades compõem o lúdico no espaço escolar?

Com base nas observações da Fase I, foi planejada a Fase II, pois no tempo escolar destinado às brincadeiras (Dia do Brinquedo), observaram-se poucos episódios de protagonização de papéis, revelando a necessidade de planejar um local mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa na Fase II.

Portanto, já na Fase I pode-se questionar a não manifestação desses episódios na escola, a qual coloca a ênfase do trabalho pedagógico nas atividades ditas “escolares”, fato amplamente documentado na literatura por Leal (2003), Azevedo (2006), Mochiutti (2007), Martins (2009) e Álvares (2011).

Nesse sentido, é interessante constar que a análise da Proposta

Pedagógica da escola revelou-se em um texto fragmentado cuja ênfase colocava-se no Ensino Fundamental. Não esclarecia as concepções de criança, de infância, de brincadeira e de ensino-aprendizagem que apoiavam o trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, o texto cita Vygotsky, entendendo a criança “[...] como ser social inserido em uma cultura, e conseqüentemente será através da interação com o outro que a criança potencializa sua capacidade de se desenvolver e de aprender” (Proposta Pedagógica da Escola, 2012, p.8). Entretanto, observa-se uma incoerência com a perspectiva citada ao afirmar que a criança é capaz de expressar-se “desde sempre” através dos pensamentos, sentimentos e da imaginação, não contemplando a questão da historicidade na constituição do sujeito, que aparece no texto como pronto e acabado.

Também não menciona qual é a intencionalidade educativa presente no processo de aprendizagem, prioriza a formação de um cidadão com direitos e deveres. Não concebe a educação como meio de apropriação do saber, que contribui para formação de um sujeito capaz de compreender e intervir socialmente, transformando a realidade. Desse modo, a educação não é concebida com condutora do sujeito à apropriação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade.

A Proposta Pedagógica também não define qual é a concepção de ensino e aprendizagem adotada pela escola, refere-se apenas que as crianças aprendem e desenvolvem-se nas relações de trocas e do brincar, não destacando a importância das atividades mediadoras docentes para o desenvolvimento das crianças.

Aquisição de conhecimentos são processos que se articulam intimamente na constituição do ser humano. No cotidiano da criança tudo é fonte de curiosidade e exploração. A partir das trocas, do brincar, das inter-relações que elas estabelecem com o meio, das interações com as outras pessoas, sejam adultos ou crianças, elas aprendem, se desenvolvem. Agem internamente em seu entorno, observam, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e lhes dando diferentes sentidos (Proposta Pedagógica da Escola, 2012, p.10).

A opção pelos conteúdos escolares não é justificada, bem como a importância destes para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos para a Educação Infantil

orienta que os limites de cada criança sejam respeitados e, “[...] que cada uma tenha seu desenvolvimento, interesses e necessidades peculiares satisfeitos, uma vez que vive num contexto sócio-cultural que precisa ser considerado” (Proposta Pedagógica da Escola, 2012, p.46). O documento sugere, ainda, para

[...] observar a criança nas atividades que realiza (jogos, condutas espontâneas, etc.); propor situações significativas às crianças, onde elas se utilizem do seu conjunto de ideias, relacionando e garantindo um novo significado; valorizar as manifestações espontâneas da criança (o “faz-de-conta”, as imitações, os desenhos, as histórias, as narrativas, a fala, etc.); criar espaços onde possa ocorrer um planejamento coletivo que possibilite decidir em grupo as atividades a serem realizadas; contribuir para ampliar a leitura de mundo de cada criança (Proposta Pedagógica da Escola, 2012, p.47).

Neste único trecho em que o “faz-de-conta” é citado, o é com a indicação de que seja valorizado e não como uma atividade promotora do desenvolvimento infantil e de essencial importância na rotina da sala de aula.

Constatou-se, ainda, na Fase I que cada criança limitava-se a levar um brinquedo para escola na sexta-feira, no último horário. Essa limitação de tempo e espaço refletia-se no brincar, cerceando a evolução para jogos de papéis. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, sentiu-se a necessidade de organizar um espaço físico com brinquedos que remetesse a temáticas específicas (brinquedos para brincar de casinha, escolinha, profissões, etc.), readequar o horário das atividades pedagógicas, prevendo um tempo maior para a brincadeira de papéis.

Após conversar com a diretora da escola e a professora, foi designado o espaço da biblioteca para organização dos materiais lúdicos. Nesse sentido, para a Fase II, optou-se pela realização das filmagens num local previamente elaborado objetivando motivar os alunos às brincadeiras de papéis uma vez que um arranjo adequado favoreceria a interação continuada entre as crianças.

O fundamental é compreender que essas possibilidades de aprendizagem são resultado de processos espontâneos, mas requerem alguns elementos mediadores (internos e externos). Mediadores internos são, por exemplo, as memórias de situações, as percepções e sensações, as expectativas e necessidades das crianças, que vão se apresentando ao longo da experiência cotidiana. [...] um mediador externo à criança importante são os brinquedos e artefatos (objetos, indumentárias, etc.) e, em especial, a presença de outras crianças [...].

[...]

Quanto mais se consegue propiciar momentos e atividades que permitem interações de pequenos grupos, mais se auxilia a criança a aprender como se conduzir nas relações com diferentes parceiros. Com isso são criadas oportunidades para a construção de conhecimentos e de sentidos pessoais sobre o mundo e sobre si (OLIVIEIRA, 2011, p. 143).

Na Fase II, que ocorreu ainda no ano de 2014, as filmagens foram realizadas durante um período de 15 dias, envolvendo seis sessões de filmagens, com duração média de 45 minutos cada uma, totalizando 4 horas e 30 minutos, as quais foram posteriormente transcritas para análise. Embora, tenha-se alterado o horário escolar e inserido artificialmente um espaço para brincadeira de papéis, pode se considerar que a artificialidade refere-se à dinâmica escolar, e não ao desempenho das crianças durante o jogo de papéis, uma vez que já na Fase I apareceram alguns indícios desses jogos que só não evoluíram em decorrência da forma como a escola se organizava.

Durante as sessões, as gravações eram descontínuas porque foram registrados, principalmente, os momentos e brincadeiras em que apareceram jogos de papéis. Procurou-se registrar esses momentos desde o início (ou pelo menos quando a pesquisadora os identificava) até o seu término, o que ocorria em função de vários aspectos, como: interferência de outra criança, mudança de tema na brincadeira, mudança de área de trabalho ou de brinquedo.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa envolveu a participação de uma professora titular e doze crianças entre 5 a 6 anos de idade que frequentavam a turma de pré-escolar (6 meninas e 6 meninos). Os registros oficiais mostraram que a turma contava com duas crianças com 5 anos e dez crianças com 6 anos. Apenas quatro crianças não participaram da pesquisa porque seus pais não autorizaram. A docente, que atua na área há 35 anos, concluiu o Curso Magistério (2º grau).

Durante os encontros, os alunos, cujos pais não autorizaram a participação, permaneceram com a professora ou outro profissional da escola, enquanto os demais ficaram com a pesquisadora. No primeiro dia de encontro, diversas crianças tinham esquecido de trazer o Termo de Consentimento assinado e por isso não puderam participar das brincadeiras na biblioteca, o que gerou um

descontentamento entre elas. Isso fez com que providenciassem o documento o mais rápido possível, garantindo a presença no encontro seguinte.

3.3 Procedimentos para coleta dos dados

Para coleta de dados, utilizou-se na Fase I da observação com a técnica de Registro Contínuo¹⁴ (DANNA; MATOS, 1986, p. 63), uma vez que o objetivo, naquele momento, consistia em obter respostas para algumas questões já explicitadas anteriormente e planejar a fase seguinte.

Na Fase II, utilizou-se a observação durante os encontros realizados em uma sala da escola (biblioteca) previamente organizada com materiais e brinquedos. A sala foi organizada com bonecas diversas (Barbie, Poly, Mônica de pano, bebê) e boneco Ken, brinquedos da coleção Barbie (piscina, tobogã, etc.), roupas e acessórios das bonecas Barbie e Poly, *kit* cozinha com fogão e lavatório de louças, objetos de cozinha (panelinhas, talheres, copos, taças, etc.), vegetais, legumes e frutas em plásticos, mesas e cadeiras em PVC em tamanho adaptado à criança, animais em miniatura (gato, etc.), vários brinquedos em tamanho pequeno ou miniatura (vassoura, pá, pipoqueira, telefone Garfield, etc.), cabana cor-de-rosa, miniatura de móveis em madeira (sala e quarto), *kit* médico (maleta, termômetro, otoscópio, estetoscópio, seringa de injeção, etc.), caixa com maquiagens e enfeites para cabelo, materiais escolares (pincel para quadro branco, quadro, lápis de cor, canetas hidrocor, cola colorida, folha A4, tinta guache, giz de cera, etc.), fantoches de mão em tecido (pessoas e animais), colchonetes, livros de histórias.

Empregou-se a técnica de filmagem, com posterior transcrição e análise das falas. As filmagens foram imprescindíveis para abordar o objeto de estudo, visto que seria quase impossível dar conta do registro escrito dos discursos e ações das crianças no decorrer dos jogos de papéis, tendo em vista o grande número de informações simultâneas.

Observou-se que as crianças agiam com naturalidade revelando que rapidamente acostumaram-se à presença da pesquisadora em sala. O registro em

¹⁴ Considerado como registro imediato/instantâneo no momento da observação.

vídeo permitiu recorrer e analisar o registrado inúmeras vezes e sob novos olhares, na busca de compreender melhor o que se passava.

Para a identificação das falas das crianças, utilizou-se apenas a primeira letra do nome e, no caso de duas crianças cujos nomes têm a mesma inicial, registrou-se também a primeira letra do segundo nome para diferenciá-las. Optou-se por denominar P1 e P2 os profissionais que entrevistaram durante o episódio, atribuindo P1 ao professor da turma e P2 à observadora.

Algumas dificuldades acompanharam o trabalho de gravação, decorrentes dos limites do próprio equipamento utilizado. A câmera portátil possuía apenas um microfone de pouco alcance e, em razão do número e da constante movimentação das crianças, não foi possível utilizar outro microfone acoplado. Diante disso, ocorreu a captação de muitos sons simultâneos, que se sobrepuseram ao som da situação que estava em foco. Ainda, nem sempre foi possível focalizar simultaneamente todos os participantes envolvidos numa determinada brincadeira, em função dos limites do foco da câmera. Procurou-se, na medida do possível, diminuir estes problemas tanto pelo manejo do próprio equipamento com maior aproximação (*zoom*) da situação focalizada, quanto reduzindo o número de crianças em cada encontro. Entretanto, isso não impediu que algumas transcrições ficassem inviabilizadas.

Outra dificuldade encontrada centrou-se na redução da amplitude do olhar que ocorre no momento em que se passa a filmar. Ao focalizar uma situação, perde-se o que está ocorrendo ao redor. Tentou-se minimizar esta situação, utilizando-se duas câmeras e duas pessoas para o trabalho de filmagem. Isto permitiu uma maior profundidade, na medida em que se pôde registrar mais episódios e mais detalhes muitas vezes despercebidos na utilização de uma câmera só que focalizava em *zoom* uma dada situação interessante. Durante o trabalho de gravações procurou-se interferir o menos possível nas interações entre as crianças, apenas o fazendo quando solicitado, o que raramente ocorreu. Mesmo porque, este aspecto tinha sido anteriormente acordado com a professora, esclarecendo-se que as interações e intervenções deveriam ser feitas por ela sempre que achasse pertinente ou desejasse contribuir com a brincadeira infantil.

4. RESULTADOS

4.1 O caminho da análise

Em nossas análises não nos detivemos apenas na descrição dos jogos de papéis, mas na apreensão dos significados sociais e os sentidos subjetivos que a criança expressava, buscando ultrapassar as aparências e explicitar os processos funcionais.

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas [com] a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (AGUIAR & OZELLA, 2006, p.224).

A busca do processo histórico de constituição do significado social e do sentido pessoal possibilita ir além do aparente, permitindo-nos pensar em processos, objetos ou situações entre si que até então não estavam revelados. Os signos apropriados pelo sujeito constituem-se em instrumentos para o processo de mediação que tanto possibilitou a própria apropriação dos signos quanto possibilita novas apreensões do social, na medida em que o que é apropriado pelo sujeito, primeiro foi exterior, intersocial, para então tornar-se intrasocial. Desse modo, o homem, ser social, singular e síntese de múltiplas determinações, constitui sua singularidade nas relações que estabelece com o social (universalidade), por meio de mediações sociais (particularidades).

Portanto, as mediações sociais concretizam a relação existente entre singularidade (indivíduo) e universalidade (gênero humano), por mediar as relações dos homens com a natureza, dos homens entre si e com a sociedade a que pertencem. *A funcionalidade da categoria mediação não está apenas em unir a singularidade e a universalidade, mas em viabilizar a concretude particular do sujeito* (AGUIAR; OZELLA, 2006). Ao observar o processo de mediação dos sujeitos na atividade-guia, externado por meio dos signos, pôde-se captar em sua concretude, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Desse modo, na análise dos resultados os processos funcionais não foram analisados separadamente nos episódios, por acreditar-se que este tratamento pontual não promoveria uma visão da totalidade. Assim, o objetivo da pesquisa

poderia perder centralidade, ou seja, a demonstração de como os jogos de papéis contribui para o aprimoramento dos processos funcionais poderia estar comprometida ao priorizar-se a sua pormenorizada descrição. Nesse sentido, o proposto é a busca da visão do todo, estabelecer relações entre o desenvolvimento dos processos funcionais que emergiram nos jogos de papéis e a educação escolar.

Martins (2013) afirma que para compreender o constante movimento de construção e reconstrução do psiquismo, é necessário identificar o que o move e outra coisa não é senão o emprego de signos.

Da mesma forma que a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação de trabalho, assim também a natureza do signo utilizado constitui o fator fundamental do qual depende a construção de todo o processo [do desenvolvimento das funções psicológicas superiores]. A relação mais essencial que subjaz na estrutura superior é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos (VYGOTSKI, 1995, p. 123).¹⁵ (Tradução nossa).

Desse modo, delinea-se como tarefa desta pesquisa, compreender as palavras/signos como ponto de partida para as análises dos dados por serem constitutivas da subjetividade humana.

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem [grifos do original] (AGUIAR, 2001, p. 130).

Dessa forma, o primeiro passo para o tratamento dos dados coletados foi analisar a filmagem dos episódios, buscando os temas centrais das brincadeiras de papéis, que foram organizadas e transcritas em 23 episódios, apresentados na íntegra no Apêndice 1. Utilizou-se como critério o aparecimento do jogo de papéis no ato da brincadeira e se nesse registro havia possibilidade de compreensão das falas

¹⁵ Do original: Lo mismo que la utilización de una u outra herramienta determina todo el mecanismo de la operación laboral, así también la índole del signo utilizado constituye el factor fundamental del que depende la construcción de todo el proceso. La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos.

das crianças, uma vez que devido à algazarra infantil e ao pequeno alcance do microfone algumas falas ficaram inaudíveis.

O Quadro 3 apresenta na primeira coluna o argumento de cada um dos 23 jogos de papéis registrados ou tema da brincadeira utilizado pelas crianças. Na segunda coluna, aparecem os títulos dado pela pesquisadora às brincadeiras na busca de organizá-las.

Quadro 3 - Episódios de jogos de papéis de crianças de 5-6 anos: argumento e título da brincadeira de papéis

Argumento no jogo de papéis (Tema)	Título da brincadeira de papéis
Casinha I	Que seja de menina...
Casinha II	Pipoca de melado.
Casinha III	A mãe quer.
Casinha IV	Vinho ou suco?
Casinha V	Brincando no tobogã.
Casinha VI	Mãe trabalhadora.
Escolinha I	Professora irritada.
Escolinha II	A visita da médica.
Escolinha III	Desenho ou maquiagem?
Escolinha IV	Posso ser professor?
Escolinha V	Drogas!
Boneca I	Calcinha!
Boneca II	Um dia vou ter...
Boneca III	Eu cuido a minha irmã bebezinha
Boneca IV	Pelos de gato.
Médico I	A injeção.
Médico II	A consulta médica.
Médico III	Batendo ao máximo.
Maquiagem I	Preparando-se para a festa.
Maquiagem II	Quero brincar disso...
Vendedor	Tudo de graça!
Salvamento	Fazendo salvamento.
Mecânico	Consertando o caminhão.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2015).

A análise quantitativa do Quadro 3 revela que entre as crianças de 5-6 anos, o argumento mais frequente é “casinha” (que aparece 6 vezes), seguido de “escolinha” (5 vezes), “boneca” (4 vezes), “médico” (3 vezes), “maquiagem” (2 vezes), e “vendedor”, “salvamento” e “mecânico” que aparecem uma vez cada um.

Verificou-se que as crianças utilizam, com mais frequência em suas brincadeiras de papéis, os temas “casinha” e “escolinha” que representam as vivências mais conhecidas pelas crianças até o momento, ou seja, o campo relacional nessa faixa etária concentra-se principalmente na família e na escola.

Assim, evidenciou-se que as imitações infantis estavam ligadas à esfera do cuidado com a criança, nos papéis de mãe e de educadora.

[...] se a matriz de desenvolvimento da criança inicialmente parte de situações interacionais concretas, em que gestos e posturas recortam o mundo e são recortados por ele através dos significados que assumem [...], então se poderia pensar que os primeiros papéis que a criança pode tomar para examinar simbolicamente sejam os ligados ao cuidado infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 132).

Desse *corpus* coletado, foram extraídos sete excertos para análise, por representarem a totalidade, uma vez que os argumentos das brincadeiras se repetem. Os episódios versaram sobre argumentos de boneca, casinha, maquiagem e escola, intitulados como: 1. Calcinha!, 2. Que seja de menina..., 3. Brincando no tobogã, 4. Preparando-se para a festa, 5. Posso ser professor?, 6. Vinho ou suco? e 7. Drogas! Para facilitar a compreensão da análise, essas sete situações são descritas a seguir:

Jogo: Calcinha!

L. H. (menino, 6 anos) e T. (menino, 6 anos) estão sentados no sofá e brincam com diversos brinquedos pequenos, como roupas e acessórios da boneca Poly.

T.: - *Onde "tá outa" boneca???*

L.H.: - *Não sei...*

Os dois passam a procurar pela boneca Poly, olhando sobre o sofá e nas proximidades. Encontram-na. L.H. calça a bota na boneca e T. segura uma mamadeira.

T.: - *Tem bico?*

L. H. continua tentando calçar a bota na boneca, encontrando dificuldade.

T.: - *E a camisa?*

L. H. faz uma cara de descontentamento e procura algo.

T.: - *Aqui "tá" outra bota... (entrega para que L.H. calce na boneca). Essa saia vai onde... É uma camisa... (quer avisar que a saia está vestida de modo errado, que é uma camisa e não uma saia).*

L. H.: - *Que?*

T.: - *É uma camisa...*

L. H.: - *Eu num sei... (procura por alguma coisa e pega uma calcinha de boneca). Essa aqui é... calcinhaaa!!!... (larga rapidamente, faz uma cara de nojo mostrando a língua, larga tudo e sai).*

Dispersam-se, encerrando a brincadeira. (Episódio 92- 04/12/2014).

Jogo: Que seja de menina...

Z. (menino, 6 anos) está sozinho dentro da cabana cor-de-rosa brincando com a pipoqueira (brinquedo miniatura do objeto). L. G.

(menino, 6 anos) e M. (menino, 6 anos) permanecem do lado de fora, conversando e observando o colega lá dentro.

Z.: - *Vai “pegá” o príncipe pra mim* (dirigindo-se para M.). C. (menina, 6 anos) *“vamo brincá” aqui? “Qué” que eu ajudo?* (sai da cabana). *“Vô tê que tirá” os “chinelo”* (calçando os chinelos que estavam na saída da cabana).

O convite feito a C. parece ser necessário para que ele possa brincar na cabana cor-de-rosa, já que seus colegas meninos recusam-se a brincar dentro dela.

Em poucos segundos, retorna à cabana, descalça os chinelos, adentra e senta-se no chão. Tenta fechar a ‘portinha’ (unir uma parte de tecido a outra com o velcro).

Z.: - *Ô Ma tem as chaves...* (fala para M. que está do lado de fora observando o que ele faz).

L. G.: - *“Qué” que eu “ponho” ali pra tu Z.?* (querendo ajudá-lo a unir as partes do velcro para fechar a ‘porta’ da cabana).

Z. apenas sorri para L. G., mas não o autoriza ajudá-lo.

M.: - *Ô Z. deixa eu te “fala” uma coisa no buraquinho ali?* (M. aproxima-se da cabana, sorri, ajoelha-se próximo a janelinha e cochicha algo pro Z. que está lá dentro. Supõe-se que por ser a cabana cor-de-rosa, avisa para o amigo que um menino não poderia brincar lá dentro. Em seguida afasta-se).

Z.: - *“Deixe” que “seje” de menina...* (Z. continua na cabana a brincar sozinho com a pipoqueira. Depois de algum tempo sai e a brincadeira termina). (Episódio 224-226 - 01/12/2014).

Jogo: Brincando no tobogã

L.G. (menino, 6 anos) e L.H. (menino, 6 anos) estão entretidos desmontando a casinha das meninas e montando uma nova casinha embaixo da mesa para os dois brincarem. Percebe-se que essa ação de montar uma nova casinha embaixo da mesa (num lugar mais escondido, menos visível), é necessária para que assim tenham a permissão para brincar com os brinquedos que as meninas brincavam anteriormente.

Buscam vários brinquedos e conversam entre eles, porém a maioria das falas não são compreensíveis.

L.H. tem o brinquedo do Garfield (telefone), que no momento representa o gato Garfield e não tem a função de telefone. Brinca que o gato está tomando banho de piscina e divertindo-se no tobogã.

L. G.: - *É mas... ele pode “i” até na piscina, né? É uma piscina que é dele...* (fala para L. H. combinando o jogo).

L.H.: - *Olha só o “qué” que ele “faiz” ... Eu “vô soltá” ele no tobogã... eu “vô soltá” ele no tobogã... “oia tsó” ele no tobogã...* (imagina o gato Garfield descendo pelo tobogã e mergulhando na piscina). *lau!!* (Solta um gritinho). *“Qué vê” o “qué” que ele faz no tobogã?* (Ele insiste porque L.G. não presta muita atenção ao que ele faz, ele está entretido montando o seu brinquedo).

L. G.: - *Calma aí cara... enquanto “tava” na piscina do Garfield... “tava” alguém ligando, né?*

L. G. sai debaixo da mesa para pegar outros brinquedos. L. H. vai ver o que ele foi fazer, tem receio que ele desista de brincar. Na mão tem o Garfield que agora tem a função de telefone.

L. H.: - *Ooo não vai atender?* (fazendo de conta que o telefone havia tocado e era para L. G.).

L. G. pega dois móveis para a casinha e retorna. Continuam a brincar e L. H. não fala mais do telefonema. Era apenas um pretexto para que L. G. continuasse a brincar com ele e não abandonasse a brincadeira. (Episódio 304-305 - 11/12/2014).

Jogo: Preparando-se para a festa

A. M. (menina, 5 anos), N. (menina, 6 anos), R. (menina, 7 anos) e Z. (menino, 6 anos) estão sentados em cadeiras em volta de uma mesa, comendo doces que ganharam do Papai Noel que passou nas salas distribuindo. Brincam com Barbie, maquiagens e acessórios para cabelo.

Juntos: - *Quatro, três, dois, um... jááá.* (todos falam ao mesmo tempo).

Z. pega o frasco de esmalte de brinquedo que está na mesa.

R.: - *Nãooo... isso aí é esmalte.*

Z. fecha o frasco e devolve na mesa.

Z.: - *“Tava” procurando batom...*

N.: - *Não... batom é issooo!* (mostrando para ele).

R.: - *Z. ... é caro.*

N.: - *Só as meninas sabem usar. Ahhh...* (exclama ao olhar para R. que estava com maquiagem). *Vocêêê “ta” lindaaa!!!* (A. M. a acompanha prontamente, adivinhando a fala de N., fazem um dueto). Z. olha as meninas e sorri, diverte-se com as falas das duas.

N. se dá conta de que A. M. havia largado o telefone em cima da mesa e rapidamente o pega. A. M. tentar tomar de sua mão, mas N. é mais rápida e fica com o telefone.

Z.: - *Vão “quebrá”...* (adverte as colegas que disputavam o brinquedo. Ele segura uma Barbie pelo cabelo, quer fazer um rabo e pede ajuda pra R.). *Amarra aqui pra mim.*

R.: - *“Tá” bom...*

N. atende o telefone.

N.: - *Alô...*

A. M.: - *Daí era o meu namorado.*

N.: - *Sim... Era minha amiga* (justifica para A. M.). *Ah... minha amiga vem “conta” outra... até sexta-feira...* (fala mais algumas coisas no telefone mas não são compreensíveis. Z. acompanha a conversa e sorri encabulado para N. diante do que ela falou no telefone). *Aqui “tá u” dono que vai “levá” a gente pro baile.*

Z.: - *É uma “limusine”* (declara para N. num gesto para que ela repasse à pessoa com quem fala no telefone).

N.: - *Tchau. Que “limusine”??*

Z.: *“Limusine” é um carro.*

R. entrega a Barbie de volta para Z..

Z.: - *Isso aqui é o “pentiado dum home”... pra cima, né?* (justificando-se perante as meninas).

R.: - *Cruzes* (pega de volta e começa a arrumar o cabelo da Barbie).

N. chama a R. falando devagar e arrastado.

N.: - *Ra... ís... sá* (na sílaba “sá” é acompanhada pelo Z.). *Olha o que você fez...* (referindo-se que ela abriu o pacote de rabricós).

[...]

R.: - *“Tá” bom... me dá um batom aqui... Vem aqui, Z. ... vem* (tenta pintar os lábios dele).

Z. esquiva-se não permitindo que ela pinte seus lábios.

R.: - *Óoo, deixa eu “pinta”...* (mais calmamente)

Z.: - *Nãooo... sai.*

N.: - *Gente, cuidado!*

R.: - *“Vamo maquiá” o Z?*

Z.: - *“Naum”...* (levanta e foge de R. que tenta alcançá-lo).

Na confusão, derrubam alguns brinquedos no chão. R. detém-se e Z. fica em pé do outro lado da mesa, observa que R. vai sentar-se no sofá para ler, saindo da brincadeira.

N.: - *Gente, vocês “tão” destruindo tudo. Olha aqui “tava”... Ei, quem “mandô derrubá” meu pirulito no chão?* (dirigindo-se para o Z., que está de pé ao seu lado).

Na verdade, com a bagunça, o pirulito caiu no chão. Z. viu e o colocou na mesa.

Z.: - *Ela “qué” me “maquiá”.*

R., em silêncio, arruma tudo o que caiu no chão e senta-se no sofá para ler. Z. se aproxima e avisa.

Z.: - *Se eu “quisé” eu me maquio pro Hallowenn.*

N.: - *Que é hallowenn? Hoje não é festa de Hallowenn.*

Z. ao sentar-se na cadeira, desequilibra e quase senta fora da cadeira; acha graça. N. olha para ele e diz...

N.: - *Bruxas!!! Ah, Natal !!* (fala num suspiro de admiração).

Colantástico!! (Episódio DSC 322 - 12/12/2014).

Jogo: Posso ser professor?

A.M (menina, 5 anos) brinca de escolinha com M. (menina, 5 anos). Escreve no quadro branco com pincel para quadro.

A.M.: - *Que “letinha” que é essa?* (Coloca uma das mãos na cintura e volta-se para a aluna esperando a resposta. A aluna demora um pouco até entender que estava escrito 2 de forma espelhada).

M.: - *Dois.*

A.M.: - *E essa?* (escreve algo parecido com o número 1, mas novamente espelhado. Adquire a mesma postura corporal ao esperar a resposta).

M. não consegue responder porque não entende o que ela escreve.

A.M.: - *O 1 e 2.* (dando a resposta a sua pergunta). *E essa?* (escreve 3, também espelhado).

M.: - *Três.*

A. M.: - *E essa?* (escreve o número 4 também de forma espelhada).

M.: - *Quatro.*

A.M.: - *Hoje vai vim uma coisa pra vocês “vê”* (conversa com os alunos apagando o quadro com a mão. Depois vai sentar-se com M. na mesa em que ela está desenhando).

L. H. entra na sala com a bolsinha de médico na mão. Toca a A.M. com ela para mostrar que a trouxe. Sai para buscar uma cadeira e arrumar um lugar para sentar-se na sala de aula. N. também chega.

A.M., a professora, vai até o organizador para pegar mais canetinhas e as coloca na mesa de M..

L. H. sentou-se em outra mesa, longe de M. e N, mas próximo de A.M. que o avisa.

A.M.: - *Vê se não mexe nas coisas.... “Qué se” também professor?*

L. H.: - *Sim.*

A.M.: - *“Tá”... então tu tem que “buscá” umas coisa primeiro...*

M. dá atenção para N. que brinca com as maquiagens. N. fala algo e M. concorda (a fala é incompreensível para transcrição).

M.: - *Deixa eu “vê” esse tomate* (era um brinquedo imitando um frasco de perfume).

A.M. volta sua atenção para as duas.

A.M.: - *Ela “dexa” porque ela também... ela também “qué brincá” com a gente... Olha aqui o espelho* (mostra pra M.).

N.: - *“Dexa”... (não gostando que A.M. pega suas coisas).*

L. H. intervém porque já está impaciente esperando o que A.M. irá solicitar à ele.

L. H.: - *“Buscá” algumas coisa?...*

A.M. continua a pegar as coisas de N., abre os potinhos e cheira, etc.

A.M.: - *É... “to” mexendo nas coisas... esse é perfume... pode “vê”... que é gostoso* (mostra interesse no brinquedo de N., mas não quer abandonar o seu papel de professora).

L. H. sai para buscar algumas coisas, quando retorna entrega à A.M. alguns fantoches em EVA.

L. H.: - *Viu... busquei fantoche.*

Ela pega na mão, mas logo os deposita no chão, sem dar importância. L. H. senta-se novamente e continua esperando poder participar da brincadeira.

A.M.: - *“Tá”... (suspirando).*

N. permanece no grupo, mas sem interagir como aluna, continua a maquiarse.

M.: - *Posso “i” me “maquiá”? Agora já terminei.*

A.M.: - *“Tá”. (Episódio 209-210-211-212 - 11/12/2014).*

Jogo: Vinho ou suco?

L. H. (menino, 6 anos) brinca com o fogãozinho e tem um copo e uma taça na mão. L.G. (menino, 6 anos) tem um fantoche que aproxima ligeiramente do colega, e este esquiva-se toda vez.

L.H.: - *Oo... “qué” vinho?? “Qué” vinho?? Ooo... “qué” vinho?? Ooo... “qué” vinho pinguço?* (L.G. agora esfrega o fantoche no fogãozinho e não responde a pergunta do colega). *Ooo... “qué” vinho?* (L.G. põe várias vezes o fantoche no rosto de L.H., que não gosta. Da última vez que é questionado, esfrega o fantoche no rosto de L.H.).

L.H.: - *Ooo... para se não eu “vô contá” pra profe. Ooo... “qué tomá” vinho??*

L.G. continua a movimentar o fantoche, agora esfregando-o no fogãozinho. L.H. faz de conta que enche a taça e toma. L.G. faz um leve menear com a cabeça negativamente.

Todas as vezes que L.H. perguntou para L.G. se queria vinho, ele não respondeu, apenas movimentou o fantoche. Depois que ameaçou contar à professora, L.H. parou de incomodar o colega com o fantoche.

L.H.: - *Eu tenho uma “tatinha pa” tu... (enche a tacinha e dá para o fantoche, L.G. também ajuda). Dá “pa toma tchuco”. (Mexem com o*

fantoches, como se fosse para ele engolir o líquido. Os dois fazem de conta que o fantoche bebeu o suco). (Episódio DSC 287 - 08/12/2014).

Jogo: Drogas!

Z. (menino, 6 anos) está brincando de escolinha. Desenha sobre uma mesa numa folha de papel sulfite e chupa um pirulito que ganhou do Papai Noel que passou em visita nas salas de aula. Sobre a mesa tem um quadro branco e Z. coloca a folha de papel em cima. No quadro havia alguns riscos de pincel. G. B. (menino, 6 anos), está próximo de Z. que pede algo para ele, mas como tem o pirulito na boca não dá para entender a sua fala. G. B. limpa esses riscos com um pedaço de papel.

G. B.: - *Maconha que se diz Z.*

Z. olha pra G. B. ...

P2: - *O que é maconha?*

Z.: - *É “dogas”* (responde retirando o pirulito da boca pra falar).

P2: - *Humm... E o que faz?*

Z.: - *Nada.*

G. B.: - *Fala Z. ...*

Z.: - *Nada... Maconha faz cigarro.*

P2: - *E o que é droga?*

Z.: - *“Pera” aí...* (tenta começar o seu desenho com canetinha. Muda de ideia, quer a cor azul que está na outra mesa na qual brincam as meninas).

Z.: - *O fundo... é azul.*

P2: - *Heim Z., e o que é droga?*

Z.: - *Droga é dinheiro* (novamente tira o pirulito da boca para falar).

P2: - *Humm...*

Z.: - *Alguém me dá o lápis azul?*

Ele mesmo levanta-se e vai até a mesa das meninas e pega o giz de cera azul.

Z.: - *Azul...* (satisfeito, começa a desenhar na folha).

P2: - *Então a gente trabalha no mês e daí, ao invés da gente receber... Recebe drogas? Ou recebe salário? Dinheiro?*

Z.: - *“Robam”...*

GB.: - *“Doga” é “alma”* (arma).

Z.: - *Eles “robam”...*

P2: - *Quem rouba?*

Z.: - *Os “bandido”.*

Continua a desenhar com cola colorida e encerra a conversa. (Episódio DSC 324 - 12/12/2014).

A seguir, esses grandes argumentos foram re-analisados buscando-se estabelecer os núcleos de significação, os quais foram definidos a partir das questões relevantes para a compreensão dos objetivos desta pesquisa, revelando determinações constitutivas das suas subjetividades.

Estabeleceram-se quatro núcleos de significação:

- O autorizado. O não adequado.
- O dito. O não dito
- Eu quero ser... Você não pode ser.
- Vamos brincar? Não quero brincar!

O núcleo “*O autorizado. O não adequado*” reflete as permissões sociais levando-se em conta as questões de gênero e se constituiu a partir da análise das falas infantis acerca dos brinquedos adequados para meninos e suas manifestações durante os jogos de papéis.

No núcleo “*O dito. O não dito*” as análises objetivaram demonstrar os elementos explícitos e implícitos que emergiram nas situações dos jogos de papéis para que assim se pudessem apreender os processos de pensamento dos sujeitos.

O núcleo “*Eu quero ser... Você não pode ser*” constituiu-se a partir das preferências manifestadas pelos sujeitos por protagonizarem determinado papel e, conseqüentemente, na autorização dos demais sujeitos envolvidos no jogo de papéis em permitir-lhe que assim brincasse.

Em relação ao núcleo “*Vamos brincar? Não quero brincar!*” buscou-se identificar as necessidades e as motivações na protagonização para aderir a esse ou àquele jogo de papéis, bem como as razões para encerrá-lo.

Porém, ainda que cada núcleo de significação apresente sua especificidade, eles se articulam entre si, e tem suas determinações nos processos históricos que os constituíram.

No terceiro nível de análise, tomou-se como base cada sujeito em suas relações, durante a atividade de jogo de papéis, a partir dos conteúdos por ele expressos, buscando-se identificar como os núcleos de significação estabelecidos se manifestam na sua fala.

As falas/conteúdos/emoções do sujeito, organizadas em núcleos, precisam ser articuladas com o processo histórico que as constitui, enfim com a base material sócio-histórica constitutiva da subjetividade, para aí sim explicitar como o sujeito transformou o social em psicológico e assim constituiu seus sentidos (AGUIAR, 2001, p.135).

Nessa análise ao discutir significado e sentido, buscou-se compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória entre o simbólico e o emocional (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.226), entendendo ainda, os aspectos cognitivos e emocionais como indissociáveis. Observou-se, que esses núcleos destacam as

situações contraditórias observadas com maior frequência, e relacionam-se com contradições observadas socialmente.

Ao mesmo tempo em que essa análise buscou os aspectos constitutivos de cada sujeito, buscou-se apreender os aspectos sociais que possibilitaram sua constituição. Assim, proceder-se-á à apresentação da análise das falas dos sujeitos nas diversas situações dos jogos de papéis.

4.2 Crianças brincando: o que a palavra revela

O menino L.H. (6 anos) brinca de casinha com seu colega T. (6 anos) do jogo 1 - *Calcinha!!* Estão sentados no sofá e vestem uma boneca, com certa dificuldade. Demonstra interesse em conhecer as formas de emprego das ações humanas sobre os objetos e vivenciar um momento em que recordam cenas em que suas mães, irmãs ou outros parentes realizam esse tipo de ação. Entretanto, não leva o jogo avante quando identifica que em suas mãos estava uma peça de roupa íntima feminina. A expressão de repulsa observada no rosto de L. H. ao soltar imediatamente a calcinha demonstra claramente que aquela brincadeira não poderia mais continuar, revelando a crença de que não é adequado meninos brincarem com roupas íntimas de meninas. Assim, encerra o jogo por não possuir mais argumentos para este brincar e as ações não estarem de acordo com as ideias que têm sobre com o que menino deve brincar. Conclui, portanto, que estava inadequadamente brincando com objetos que meninos costumeiramente não se envolvem.

Nesse sentido, Elkonin (1998) afirma que a criança, ao realizar o jogo de papéis, não se preocupa exclusivamente em apreender formas funcionais sociais de emprego dos objetos materiais humanos. O que ela quer é o entendimento e a incorporação dos papéis que se revelam através das ações, buscando integrar-se ao mundo ao reproduzir atitudes humanas.

A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica (ELKONIN, 2009, p. 302).

A fala de L.H.: “- *Essa aqui é... calcinhaaa!!!...*” ao encontrá-la entre as roupas de boneca comunica sua postura preconceituosa e revela o seu pensar. Por isso, larga rapidamente a roupa, faz cara de nojo com projeção da língua para fora da boca e, abruptamente, encerra o jogo. Esse comportamento revela, mesmo que por poucas palavras, tudo o que não é dito, mas claramente comunicado. As palavras ditas por L. H., acompanhadas de entonação e silêncios, recuperam situações vivenciadas por ele em seu meio social de onde retira justificativa para elaborar os seus juízos e suas valorações acerca do que é adequado para meninos e meninas brincarem.

O que não foi dito por L.H. ao encerrar abruptamente o jogo, revela o sentido que ele produziu frente a essa realidade de brincar com peças de vestuário feminino. Provavelmente, uma construção psicológica mediada pelo social. Aguiar & Ozella (2006, p. 227) esclarecem que “[...] o sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. [...] destaca a singularidade historicamente construída.”

De modo semelhante verifica-se o sentido apreendido por L.H. no jogo 3 – *Brincando no tobogã*. Ao brincar de casinha com o colega L.G (6 anos), ele necessita desmontar a casinha já existente na qual as meninas brincavam momentos antes e remontá-la embaixo da mesa. Percebe-se que essa ação de montar uma nova casinha num lugar menos visível, é necessária para que assim possam estar autorizados a brincar com os mesmos brinquedos que as meninas brincavam anteriormente.

O tempo todo os meninos expressam, mas não verbalizam, a ideia que fazem com relação aos jogos de papéis adequados para meninas e meninos. Assim, construir uma nova casinha embaixo da mesa, escondida, num lugar onde não seriam surpreendidos passa a ser permitido.

“O mundo do jogo” tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos. O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meios singulares (ELKONIN, 2009, p.319).

Justamente por esse caráter de rigidez e de submissão às regras, afirmados por Elkonin (2009), o jogo de papéis “não [é apenas] um mundo de fantasia”. A criança não é totalmente livre para escolher suas ações no jogo, uma vez que se

submete ao rigor do cumprimento do papel do adulto protagonizado na situação lúdica. Ela necessita adequar seu comportamento para bem desenvolver o papel a ser protagonizado.

Na segunda parte deste jogo, L.H. ao perceber que seu colega L.G. afastou-se, passou a dirigir-se a L.G. buscando chamar sua atenção para dar continuidade à brincadeira, criando uma nova situação imaginária, como se L.H. tivesse atendido ao telefone e verificado que era para o amigo. Verifica-se, portanto, que as necessidades de L.G. e L.H. nesse momento são diferentes. Enquanto L.G. se entretinha com os brinquedos, L.H. temia que o amigo parasse de brincar. O jogo acaba, pois não ocorreram novas interações entre as crianças envolvidas.

O jogo de papéis amplia o repertório dos envolvidos, pois favorece a interação entre os colegas, possibilitando novas apropriações. Novos enredos ficam conhecidos, as ações tornam-se mais complexas à medida que os papéis vão sendo diversificados.

Como se enriquece o conteúdo do jogo? A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo (ELKONIN, 2009, p. 302).

Essas considerações conduzem à compreensão de que o que determina o aceite ou a recusa para brincar são os conhecimentos e as ideias, o significado e o sentido que as crianças trazem acerca do conteúdo fundamental do jogo de papéis que são as normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos, como pode ser observado no jogo 5 – *Posso ser professor?*

Nesse jogo as crianças retratam o cotidiano da sala de aula e as atividades realizadas por alunos e professora, dentre elas, o ensino e a escrita das letras. L.H. apesar de não estar diretamente envolvido na brincadeira de escolinha, realiza uma tentativa para ser aceito. Adentra a sala de aula e senta-se próximo a colega A.M. (menina, 5 anos) que protagoniza o papel da professora e coordena o jogo.

A.M.: - *Vê se não mexe nas coisas.... “Qué se” também professor?*

L. H.: - *Sim.*

A.M.: - *“Tá”... então tu tem que “buscá” umas coisa primeiro... (ela deixa L.H. esperando, sem falar o que ele deveria buscar. Não lhe dá atenção).*

[...]

L. H. intervém porque já está impaciente esperando A.M. dizer o que deveria buscar.

L. H.: - *“Buscá” algumas coisa?...*

Ela continua não responder para L.H. Dá atenção e conversa com os demais participantes do jogo.

[...]

L. H. sai para buscar algumas coisas, quando retorna entrega à A.M. alguns fantoches em EVA.

L. H.: - *Viu... busquei fantoche.*

Ela pega na mão, mas logo os deposita no chão, sem dar importância. L. H. senta-se novamente e continua esperando poder participar da brincadeira.

Nesse fragmento do jogo *Posso ser professor?* observa-se que a protagonização de determinado papel por um integrante do grupo é algo que precisa ser aceito pelos demais. Quais são os motivos que levam a criança a pensar que seu colega não será capaz de desempenhar o mesmo papel que ela desempenha, no caso ora relatado, de professora? Por que A.M. julga L.H. incapaz de ser professor e por isso tenta enganá-lo solicitando que busque “umas coisas” as quais ela não explicita. Parece que apenas quer mantê-lo iludido e sob seu domínio. Mesmo quando ele toma a iniciativa de providenciar alguns objetos, A.M. os ignora e continua a não autorizá-lo a ser professor na brincadeira.

Pela primeira vez L.H. demonstra interesse em representar o papel de professor que é disputado entre os colegas e protagonizado por aqueles menos inibidos e com maior desenvoltura para interagir. Percebe-se que L.H. busca ampliar suas capacidades de agir, falar, portar-se ao procurar assumir o papel docente. O papel de professor é uma situação desafiadora para ele, o impulsiona à autonomia e tomada de decisão comprovada ao sair da sala e buscar fantoches em cumprimento à condição enunciada por A.M. mas não revelada, usada apenas como pretexto para mantê-lo por perto e dependente do que ela deveria designar. L.H. sujeita-se a condição imposta por A.M. porque valoriza o papel de professor desempenhado pelo adulto e, assim, também sente-se alegre e empoderado a fazê-lo.

[...] isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo. Precisamente sob a impressão desse desejo muito geral, primeiro mediante as sugestões do adulto (o educador ou os pais), começa atuando como se também ela o fosse. Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto. É pela força dessa sensação que se explica a facilidade com que as crianças assumem os papéis dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 404).

Mesmo antes de ter autorização para ser professor na brincadeira, L.H. passa a atuar como um professor, pois ao retornar com “uma coisa” o faz com fantoche, material pedagógico muito utilizado durante as aulas na pré escola para contação de histórias infantis pela professora.

O jogo em análise - *Posso ser professor?* - sugere uma relação de poder entre quem autoriza ou desautoriza os papéis de adultos a serem protagonizados pelos participantes durante a brincadeira e, portanto, tem o domínio das relações sociais que estes adultos desenvolvem. Neste caso, a menina A.M. demonstra ter esse domínio e o menino L.H. motiva-se a alcançá-lo quando se desafia a ser o professor.

Para Marino Filho (2010), o poder desenvolve-se como possibilidade de movimento, ação e como atividade orientadora no meio, com a finalidade de satisfazer às necessidades do sujeito. Assim, o desenvolvimento humano é produto de sua própria atividade e das condições com as quais se relaciona. O poder humano refere-se às formas de ser, agir, pensar e sentir como produtos da própria atividade da vida sociocultural do sujeito.

Desse modo, dominar-se e dominar os conhecimentos do mundo no qual se vive, é expressão de poder.

[...] as esferas do domínio existem em duas formas. Essas representam tanto a do próprio ser, como a do meio, isto é, o organismo deve dominar a sua autoatividade e as transformações que ocorrem no seu mundo.

[...] a necessidade, o poder e domínio são condições da existência e estão em correlação com formas de conhecimento que garantem a atividade viva e a continuidade do ser (MARINO FILHO, 2010, p. 265).

Quando a criança tem a necessidade de protagonizar um determinado papel no jogo, compreende-se que neste momento surge para ela uma possibilidade de atividade especial promotora de desenvolvimento.

Essas novas necessidades possuem objetos que surgem como possibilidades de agir, ou seja, aparecem para os indivíduos como um poder não mais naturalmente dado, mas que exige uma atividade especial para se adquirir, pois se refere não mais ao meio natural, e sim, sociocultural, um meio além de tudo, simbólico (MARINO FILHO, 2010, p. 266).

Ao destacar o simbólico, acentua-se a importância da possibilidade aberta pelo jogo protagonizado, no sentido de transpor a materialidade diretamente observada. Ainda, o jogo de papéis oportuniza o surgimento de novas necessidades, as quais levam o sujeito a querer protagonizar novos papéis experienciando diferentes formas de poder. A criança passa a manifestar o sentimento de ser capaz de exercer maior influência na brincadeira, vivenciando o poder social deste novo papel. Este poder não é algo natural, e sim algo a ser produzido no indivíduo por meio das relações sociais.

No jogo *Posso ser professor?* observa-se a submissão de L.H. a A.M. ao aceitar que ela tivesse o poder de decisão sobre o que deveria fazer para estar autorizado a protagonizar o papel de professor. A.M. não especifica o que ela quer que L.H. traga, apenas lhe solicita que vá buscar “algumas coisa”. Por isso, L.H. espera alguns segundos e finalmente vai “buscar alguma coisa” e traz o fantoche, aceitando submeter-se a A.M. Entretanto, A.M. não abandonou o papel de professora, ou seja, não quer abrir mão do poder que esse papel lhe dá. Quando L.H. entregou o fantoche, A.M. recebeu o brinquedo e encerrou a brincadeira respondendo com um lacônico “Tá!”. O fato de A.M. não interagir mais com L.H., sugere uma limitação pessoal quanto ao papel mediador que a linguagem verbal teria nas negociações.

Entretanto, à medida em que, no planejamento pedagógico, amplia-se o espaço para esses jogos, amplia-se a possibilidade de negociação e as possibilidades pessoais de empoderamento.

[...] conforme a linguagem verbal mais efetivamente faz a mediação do processo de coordenarem seus papéis, as crianças mais velhas apresentam um enredo mais bem planejado, no qual algumas representações estão sendo mais claramente negociadas (OLIVEIRA, 2011, p. 108).

Durante os episódios observou-se que no jogo de papéis de escolinha, o papel de professora não foi imitado por todos os alunos, mas por aqueles que demonstravam ter o domínio das ações que o papel exigia e a simpatia dos demais participantes da brincadeira. Para Marino Filho (2010, p. 267), “não basta adquirir um determinado poder, é preciso aprender a usá-lo em diferentes situações e ter condições para dominar as esferas de sua realização”.

Por meio do que é dito e não dito, L.H. e L.G., no jogo 6 – *Vinho ou suco?* – mostraram posturas discordantes quanto a ingerir bebidas alcoólicas. L.H. ao

oferecer insistentemente vinho a L.G. tentava convencê-lo a aceitar, inclusive usando um termo culturalmente utilizado pelos adultos ao chamar o colega de “pinguço”. A atitude nos leva a considerar a possibilidade de L.H. participar em situações concretas de comunicação em que são usadas palavras que assim designam as pessoas que tomam vinho ou outras bebidas de álcool. Entretanto, L.G. revela não estar de acordo em tomar vinho, por isso não se envolveu inteiramente no jogo, criando uma situação com o fantoche, ou seja, o objeto é usado para expressar a veemente recusa. Movimenta-o sem parar, perturbando L.H. que num primeiro momento não entende que L.G. agia assim para comunicar que é o fantoche que estava recusando.

A veemência de L.G. na recusa em parar, demonstrada pela movimentação do fantoche, irrita L.H. que ameaçou contar para a professora, o que, conseqüentemente, inibiu a incomodação com o fantoche ao colega. Ao perceber a atitude de L.G. em brincar desordenadamente com o fantoche a fim de bagunçar, L.H. necessitou trazer verbalmente a autoridade da professora para resolver o conflito. Assim, ameaçou: *“Ooo... para se não eu “vô contá” pra profe. Ooo...”*

Em seguida, L.H. revela flexibilidade, pois mudou de postura e passou a oferecer a taça ao fantoche, o que foi aceito por LG, que inclusive colaborou na ação por entender que ele não poderia aceitar, mas ao objeto [fantoche], era permitido. Nesse sentido, L.H. avança no entendimento de que a ação incomodativa de L.G. ocorreu porque o colega não concordava que criança bebesse vinho, e assim, trocou a bebida de vinho para suco. As ações de ambas as crianças no decorrer do jogo, deixam implícita uma negociação na medida em que L.H. compreende que L.G. não quer a bebida, mas o fantoche pode aceitá-la, e ao trocar a bebida de vinho para suco, como se constata em suas palavras: *“Dá prá tomar tchuco”* [suco].

Assim, superam, por meio da imaginação, o conflito que adveio da recusa de L.G. e redirecionam o jogo para um significado ideológico associado à situação: “crianças bebem suco, não vinho”. Dessa forma, os dois passam a desempenhar seus papéis no jogo partilhando as ações.

Em relação à forma como os papéis são desempenhados pelas crianças, pode-se dizer que a busca de um significado partilhado para os papéis que desempenham via estabelecimento de uma harmonia cinética se faz por meio de uma maior submissão das crianças a elementos empíricos – sons, movimentos, roupas e outros objetos. Estes elementos atuam como mediadores da tomada de

papéis pelas crianças, dado que, por suas características culturalmente atribuídas, possibilitam a atualização de experiências passadas na situação presentemente vivida, através de gestos altamente imitativos (OLIVEIRA, 2011, p. 90).

Ainda, em relação a elementos empíricos, observa-se que o referido jogo teve início quando L.H. e L.G. localizaram as taças que passaram a atuar como signos mediadores para a escolha dos papéis que protagonizaram. Desse modo, revelaram-se as características culturais atribuídas por eles no uso do objeto “taça”. O jogo possibilitou que ambos reelaborassem experiências passadas que presenciaram com o objeto, atualizando, no presente, o seu uso para tomar suco. Assim imitaram um gesto dos adultos de tomar vinho em taça, atualizado para tomar suco em taça.

No jogo 2 – *Que seja de menina*, Z. (menino, 6 anos) está sozinho dentro da cabana cor-de-rosa brincando com uma máquina de fazer pipoca (objeto miniatura). Num primeiro momento, fez uma tentativa para envolver C. (menina, 6 anos) no seu jogo. Convidou-a para brincar e ofereceu-se para ajudá-la. Entretanto, ela não quis brincar com ele na casinha.

Observou-se que Z. insistiu na participação da colega C. no seu jogo como uma forma de torná-lo mais adequado, uma vez que seus colegas L.G. (menino, 6 anos) e M. (menino, 6 anos) permaneceram do lado de fora, conversando e observando-o brincar. L.G., mesmo distante, interage com Z., porém não se aproxima da cabana. Há, portanto, uma interação, porém não uma aproximação física.

Então, Z. realizou uma segunda tentativa para conseguir que outros dois colegas participassem do seu jogo. Comentou com M. (menino, 6 anos) que a cabana tinha chaves, situação imaginária criada por ele, pois eram pedaços de velcro que fixavam um tecido, impedindo a visão de dentro pra fora e de fora pra dentro da cabana, uma “cortina”. Momentaneamente, M. pareceu ter-se envolvido no jogo, uma vez que prontamente ofereceu ajuda a Z. Entretanto, Z. apenas sorriu sem demonstração de concordância. O que não foi dito por ele, neste momento, pode ser entendido como a necessidade de que seus colegas participassem da brincadeira na cabana cor-de-rosa, e não apenas se limitassem a fechar a porta.

Z. orientou sua ação imaginária para além da percepção imediata de que seus colegas relutavam em participar do jogo e, assim, planejou conscientemente

resignificar a situação. Ao dizer que a cabana tinha chaves, sua fala pode revelar o não-dito: no interior da cabana, estariam trancados e ninguém poderia vê-los brincar.

[...] a criança torna-se capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e determinar seu comportamento e os resultados desse comportamento não mais pelos objetos imediatos a sua volta, mas sim pelo seu pensamento, pela sua consciência, que é capaz de projetá-la para além desse campo (ROSSLER, 2006, p. 59).

O ato de brincar nessa cabana cor-de-rosa parece ter intrigado o menino M. que sutilmente advertiu o colega: “- Ô Z. *deixa eu te “falá” uma coisa no buraquinho ali?*”. Ele aproximou-se da cabana e cochichou algo para Z. Pela resposta de Z., supõe-se que por ser a cabana cor-de-rosa, M. lhe avisou que esse brinquedo seria mais adequado às meninas e, portanto, meninos não deveriam brincar dentro dele, pois em seguida Z. expressa desdenhosamente: “- *Deixe” que “seje” de menina...*”. O não dito pode ser “não me importo que não seja de menino, eu quero é brincar”, ou “ não vou deixar de ser menino por brincar de casinha”. Ou seja, o fato de ser uma cabana cor-de-rosa não o impediu de nela brincar, e convidar outro amigo a participar.

As manifestações infantis presentes no jogo acima mencionado confirmam as proposições de Elkonin (2009) relacionadas à conduta arbitrada, isto é, ao desempenho de ações coerentes com o papel assumido, e às questões de moralidade na ação, ou seja, se essas ações são ou não permitidas.

A questão moral que envolve a possibilidade de um menino brincar com brinquedo de menina parece incomodar o menino M., a ponto de ter ficado afastado do objeto observando as ações do colega e, tão logo encontrou uma possibilidade de aproximação, advertiu-o. A advertência foi feita de modo disfarçado, “no buraquinho ali”, e cochichando. Talvez assim o fez, porque, quis proteger a face de Z. e no seu entendimento, essa questão precisava ser abordada de modo escondido e até proibido, assim como é proibido brincar com brinquedos de menina.

A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. [...] A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes no jogo. [...] mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada (ELKONIN, 2009, p. 420).

Essas considerações revelam a ideia de que as crianças durante o jogo de papéis aprendem a controlar umas às outras, a exercer algum tipo de poder, a discriminar e, assim, se formam os convencionalismos acerca do autorizado e não autorizado, do certo e do errado, do bom e do mau, do belo e do feio entre outros.

No jogo 4 – *Preparando-se para a festa*, A. M. (menina, 5 anos), N. (menina, 6 anos), R. (menina, 7 anos) e Z. (menino, 6 anos) estavam sentados em cadeiras em volta de uma mesa brincando com Barbie, maquiagens e acessórios para cabelo. O tema do jogo era maquiagem para uma *festa*, por meio da qual, as crianças se remetem às suas vivências, o que confere caráter singular à expressividade da temática. Ao reproduzir ações humanas e representar comportamentos e relacionamentos envolvidos na maquiagem feminina, as meninas A.M., N. e R., não copiavam simplesmente tal como se apresentam, mas os recriavam a partir do ponto de vista individual e de sua história vivida.

Verifica-se que o menino Z. ao participar do jogo com as meninas demonstrava sua curiosidade em relação ao modo como elas se arrumavam para a *festa*. Ele queria conhecer as formas de emprego das ações humanas sobre os objetos, por isso participava mais como espectador do que protagonista no jogo. Admirava-se, ficava entretido com a atuação das meninas. A cena que assistia pode ter-lhe permitido recordar sua mãe ou outros parentes do sexo feminino, realizando esse tipo de ação. Assim, parecia querer apreender como as pessoas se comportam nesses momentos, quais instrumentos são utilizados e quais as relações que estão por trás do ato de maquiar, uma vez que se preparavam para um evento social.

Elkonin (2009) afirma que, ao realizar o jogo de papéis, a criança não está preocupada somente em apreender as formas de emprego dos objetos materiais humanos em sua função social, mas também, busca compreender, incorporar e reproduzir as atitudes e os papéis que se ocultam sob ações, para integrar-se ao mundo. Esses aspectos podem ser observados quando o menino Z. no jogo *Preparando-se para a festa*, ao fazer um penteado na boneca Barbie, justificou-se perante as meninas: “- Isso aqui é o “*pentiado dum home*”... pra cima, né?” Ele demonstrava interesse na realização da atividade socialmente significativa de produzir-se para uma festa e tentava envolver-se nesse fazer, parecia acreditar não haver nada de errado nisso. Desse modo, revelava seu querer em imitar papéis de meninos ou homens adultos que realizam um penteado (quem sabe um “topete”) para ir à uma festa ou, ainda, desempenham atividade profissional de cabeleireiro.

Ele queria, assim como as meninas, ser o adulto que participa de festas ou se produz para elas.

As manifestações exteriorizadas pelo menino Z. nos jogos *Que seja de menina...* e *Preparando-se para a festa*, constituem a forma como se relaciona com o papel que protagonizou. Mas, mantém a interação, a ele interessava estar brincando independentemente de ser um papel masculino ou feminino, optando por empregar ou explorar os papéis com a finalidade de manter relações com as outras crianças. Assim, dominou seu comportamento para alcançar esse determinado fim.

[...] a criança sempre se comporta muito além do comportamento habitual para sua idade. Ela age como se fosse mais velha, maior, mais forte, mais capaz do que é na realidade. Ela age ou tenta agir como um adulto em relação aos objetos e conceitos do mundo adulto, do universo humano. Assim, tendo como referência o comportamento do adulto, [...] [o jogo de papéis] contém, de forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento posterior da criança (ROSSLER, 2006, p. 60-61).

Essa reflexão pode ser identificada na persistência que o menino Z. demonstrava em brincar. O mais interessante é estar interagindo com os colegas e participando dos jogos de papéis, não importa se, convencionalmente, a cor rosa está relacionada às meninas. Seu comportamento revela posturas mais flexíveis diante dos papéis assumidos nos jogos o que provavelmente tem relação com o seu meio familiar e suas vivências culturais.

[...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes (ELKONIN, 2009, p.35).

No excerto a seguir retirado do jogo *Preparando-se para a festa*, percebe-se que o menino Z. articulou várias ações durante o jogo, revelando um domínio maior acerca do mundo adulto. Por isso vai além do que se apresenta no momento, abstraindo ações para enriquecer seu conteúdo ao concordar com N. em ser o motorista.

N. atende o telefone.

N.: - Alô...

A. M.: - *Daí era o meu namorado.*

N.: - *Sim... Era minha amiga (justifica para A. M.). Ah... minha amiga vem "contá" outra... até sexta-feira...* (fala mais algumas coisas no

telefone mas não são compreensíveis. Z. acompanha a conversa e sorri encabulado para N. diante do que ela falou no telefone). *Aqui “tá u” dono que vai “levá” a gente pro baile.*

Z.: - *É uma “limusine”* (declara para N. num gesto para que ela repasse à pessoa com quem fala no telefone).

N.: - *Tchau. Que “limusine”??*

Z.: *“Limusine” é um carro.*

Imediatamente, após N. atribuir-lhe o papel de motorista, Z. busca em seu repertório de vivências um modelo de carro, provavelmente já visualizado por ele em situações reais ou virtuais, que pudesse estar a contento para desempenhar este papel. Para ele, o símbolo que representa a ação requerida é a “limusine”.

A brincadeira de papéis inscreve-se dentre as atividades que possibilitam à criança superar o nível de consciência limitado ao imediatamente presente, isto é, permite-lhe a atividade abstrata (teórica). Com isso, o alvo de suas ações vai deixando de ser o conteúdo do ato específico, deslocando-se para o processo que articula várias ações e vários objetos, presentes ou simbolizados. Consequentemente, a amplitude e complexidade do mundo humano são percebidas pela criança, desafiando-a para seu domínio e culminando numa total reestruturação de sua consciência (MARTINS, 2006, p. 42-43).

Ainda sobre este excerto, pode-se observar o sentido pessoal revelado por N. de que este jogo não estaria adequado à participação de um menino. Desse modo, para adequá-lo, ela criou uma situação lúdica que justificasse ações para o menino Z., ou seja, desempenhar um papel masculino, ou seja de motorista. Apesar de nada dizer, Z. compreendeu a situação e prontamente passou a protagonizar o seu papel informando o modelo do carro para que N. repassasse a amiga que estava ao telefone com ela.

No jogo citado, *Preparando-se para a festa*, as meninas se maquiavam e o menino Z. participava, num primeiro momento, arrumando o cabelo da boneca Barbie e como espectador das ações das meninas e dos diálogos.

R.: - *“Tá bom... me dá um batom aqui... Vem aqui, Z. ... vem* (quer pintar os lábios dele).

Z. esquiva-se não permitindo que ela pinte seus lábios.

R.: - *Óoo, deixa eu “pintá”...*

Z.: - *Nãooo... sai.*

[...]

R.: - *“Vamo maquiá” o Z?*

Z.: - *“Naum”... (levanta e foge de R. que tenta alcançá-lo).*

[...]

Z.: - *Ela “qué” me “maquiá”.*

[...]

Z.: - *Se eu “quisé” eu me maquio pro Hallowenn.*

N.: - *Que é hallowenn? Hoje não é festa de Hallowenn.*

N.: - *Bruxas!!! Ah, Natal !! Colantástico!!*

A seguir, a menina R. sugere maquiagem Z. que passou a uma participação mais ativa no desenrolar do enredo do jogo ao não concordar com a ação. Entretanto, mais uma vez, Z. recorreu à criação de uma nova situação lúdica que justificasse sua participação. Ele não abandonou o jogo, mas revelou qual o sentido para ele de meninos usarem maquiagem, a qual é autorizada àqueles que participam do “Hallowenn”. “As interpretações que as crianças fazem dos eventos presentes mesclam-se com suas memórias de situações por elas já, de alguma forma, experimentadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

Os comportamentos menos rígidos observados no menino Z. em relação às brincadeiras adequadas para meninos e meninas, oportunizam um universo maior de experiências nos jogo de papéis e, conseqüentemente, de apropriação de conhecimentos.

À medida que as crianças praticam e dominam novas e complexas formas de ação, elas podem representar de modo mais abstrato a situação que criam à medida que jogam papéis para lidar com concepções antagônicas e sentidos pessoais que a estruturam (OLIVEIRA, 2011, p. 112).

As meninas N. e R., deixam a entender que meninos não poderiam pegar em seus brinquedos de maquiagem, porque costumam ser descuidados e podem estragá-los:

“Z.: - *“Tava” procurando batom...*

N.: - *Não... batom é isssooo! (mostrando para ele).*

R.: - *Z. ... é caro.*

N.: - *Só as meninas sabem usar. Ahhh...*

Essas palavras nos levam a supor que as meninas compactuam com ideias que ouviram de outros adultos, de que meninos estragam os brinquedos e, somente meninas sabem usar maquiagem. É possível verificar, por meio da análise do fragmento apresentado, a decisiva relação entre o meio sócio-cultural e o desenvolvimento psíquico da criança.

Para Elkonin (2009), a consciência infantil é promovida por meio do jogo de papéis cuja centralidade está em guiar a criança a refletir sobre as ações sociais e

as atitudes humanas do universo relacional adulto. O desenvolvimento psíquico infantil, associado à atividade-guia de jogos de papéis, tem relação direta com a qualidade das apropriações que as crianças realizam em suas vivências. Desenvolver atitudes preconceituosas ou tolerantes, conflituosas ou amistosas, cooperativas ou competitivas, autônomas ou dependentes, está diretamente condicionado às condições concretas de vida.

A última análise reveste-se de uma singularidade pelo conteúdo do jogo – drogas - utilizado pelos meninos Z. e G.B., que brincavam de escolinha e, num dado momento, iniciaram um diálogo sobre “maconha”. A fim de sondar o sentido pessoal atribuído por eles ao conteúdo em questão, a pesquisadora passou a mediar a situação, questionando-os.

Da transcrição do jogo, extraíram-se algumas falas do menino Z. para análise: “[maconha] é “dogas”, “[não faz] nada”, “maconha é cigarro”, “droga é dinheiro”, “eles [os bandidos] ‘robam””. O que foi dito pelo menino Z. desnuda uma realidade à qual, muito precocemente, as crianças estão expostas e que, por outro lado, contrasta com um “mundo protegido” que a escola busca proporcionar às crianças. As falas ditas, referem-se aos diferentes sentidos que Z. atribui às drogas advindos de contextos comunicativos e socialmente vivenciados.

Ele não disse simples palavras, empregou-as de modo a manifestaram sua consciência e o sentido pessoal atribuído. Assim, percebe-se que os significados sociais atribuídos as palavras “maconha”, “droga” e “cigarro” foram parcialmente apreendidos por Z., sendo que o sentido pessoal e moral dado por ele, é de que as drogas não fazem nada, com elas apenas são produzidos cigarros e são fonte de dinheiro.

Os traços de caráter formam-se e se desenvolvem na relação do indivíduo com o meio, isto é, unicamente na coletividade, que institui os modelos de reação que se vão firmando perante situações idênticas ou semelhantes. Nas relações sociais estabelecidas, o homem assimila modelos de reação orientados por normas, regras, costumes, exigências morais, etc. próprias do grupo ao qual pertence. Portanto, a vivência social institui não só os modelos de reações às circunstâncias, mas também os parâmetros para a auto-análise, fornecendo os pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos (MARTINS, 2006, p. 37).

Nesse sentido, Elkonin (2009) ressalta a importância da preocupação da sociedade com a educação infantil, como forma de enfrentamento dos efeitos que os

problemas econômicos, políticos e sociais têm no desenvolvimento da criança, salientando o jogo protagonizado como uma destas formas.

Ao longo da análise dos dados, procurou-se apresentar por meio dos núcleos de significação, o que as falas das crianças revelaram em relação aos significados sociais e os sentidos pessoais por elas estabelecidos nas interações oportunizadas pelo jogo de papéis.

A análise dos jogos de papéis mostrou que as crianças tiveram oportunidade de usar diferentes recursos anteriormente apropriados em suas vivências nos ambientes culturais de origem. Pode-se exemplificar tal observação por meio das ações do menino Z. no jogo *Preparando-se para a festa*, em que assume o papel de motorista da limusine. Carro que provavelmente já tenha visualizado em situações reais ou virtuais e que relembram momentos especiais e cerimoniais. Neste mesmo jogo, o menino busca em suas vivências algo que justifique como brincar com bonecas e, assim, realiza penteado de topete na boneca, usualmente feito em meninos.

Ainda, no jogo *Que seja de menina...*, o menino Z. demonstrou uma postura mais flexível e menos preconceituosa do que os demais colegas. Brinca na cabana cor-de-rosa e não se deixa influenciar pela opinião dos demais. Brinca sozinho no interior da cabana, como demonstração de que para ele o que importa é o momento do brincar, do imaginar.

Assim, as crianças ampliaram suas percepções sobre o mundo, sobre si e sobre os outros; organizaram seus pensamentos; lidaram com seus afetos; promoveram suas capacidades de imaginar e criar, dentre outras. Como ilustração, pode-se relatar a mudança de papéis que o menino L.H. vivenciou durante o transcorrer dos episódios. Primeiramente, protagonizou papéis menos desafiadores como o adulto que oferece uma bebida ao amigo ou o amigo que brinca com o colega. Com o passar do tempo, demonstrou interesse em representar o papel de professor, revelando uma situação desafiadora para ele, na qual deveria ser mais autônomo, tomar decisões para levar avante o jogo, ampliar suas ações, falas e pensamentos.

Enfim, os jogos de papéis possibilitaram às crianças oportunidades para aprimorarem suas funções psicológicas superiores, construir conhecimentos e sentidos pessoais sobre si e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES: o fim revela atenção com o início

A presente pesquisa buscou desvelar contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, ainda, esclarecer o importante movimento entre a atividade educativa e o desenvolvimento desses processos funcionais, entendendo essa relação como unitária, do movimento aparentemente simples, que materializa a atividade infantil, à complexidade histórica do desenvolvimento humano.

Portanto, relacionar o jogo de papéis ao aprimoramento das funções psicológicas superiores é uma busca pela materialização dessas funções vivenciadas nas relações propiciadas pelos jogos de papéis. No movimento de relações no jogo de papéis e na atividade infantil encontramos o desenvolvimento dos processos funcionais.

O jogo de papéis propicia o desenvolvimento por estimular novas necessidades que impulsionam mudanças evolutivas. Assim, ao desejar viver o que os adultos vivem, as crianças se colocam além das suas possibilidades reais no momento.

Buscou-se olhar para as ações e falas das crianças para desvelar como suas necessidades se materializam, uma vez que representam seu futuro e seu passado quando protagonizam os jogos de papéis. A análise da literatura revela que essas interações infantis favorecem o desenvolvimento global das crianças. Nessas brincadeiras, as crianças constituem sua personalidade, aprendem a agir diante das coisas e das pessoas, uma vez que as ações práticas que realizam em suas protagonizações estruturam processos internos e assim orientam outras ações práticas, mais autônomas, que complexificam os processos internos, num processo constante de enriquecimento e aprimoramento das funções psicológicas. Desse modo, as brincadeiras de papéis fazem parte do repertório social, trazem consigo a história das crianças, e são base para o aprimoramento dos atributos e propriedades humanas, pois “a história pode ser recuperada como processo pela sua objetivação” (MARINO FILHO, 2008, p. 155).

A forma como as crianças “funcionam” durante a brincadeira de papéis é o objeto focalizado nesta pesquisa para compreender as contribuições desta atividade-guia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ao exercer ação sobre os instrumentos, a criança reproduz as relações sociais que a

constitui, ou seja, ao protagonizar papéis e brincar com outras crianças, adultos e brinquedos disponíveis em seu entorno, apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas. Sua conduta é guiada pela internalização dos padrões sociais que percebe em seu meio. Conseqüentemente, a criança reconhece suas capacidades e potencialidades, expõe suas opiniões acerca da sociedade em que vive, demonstra seus sentimentos e julgamentos éticos e morais, comunica-se, revela sua consciência na busca de humanizar-se.

A análise dos jogos de papéis revela que as vivências infantis protagonizadas ampliam consideravelmente a conduta superior (ou as funções psíquicas superiores) das crianças, o que faz com que elas “funcionem” melhor, isto é, sejam mais ativas na medida em que novas interações lhes sejam possibilitadas.

Em termos do desenvolvimento psíquico da criança, a atividade lúdica [brincadeira de papéis] põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. E é justamente assim que as funções se desenvolvem: quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade (PASQUALINI, 2013, p. 89).

Dessa forma, a presente pesquisa pautou-se na concepção de que as funções psicológicas superiores: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e afeto são funções do gênero humano que, sob a influência das atividades práticas externas e das oportunidades de assimilação dos sistemas de signos a que o indivíduo está exposto, se complexificam, num constante processo de desenvolvimento por decorrência das apropriações culturais.

Durante toda a vida esses processos estão em formação e dependem das apreensões feitas pelo indivíduo durante as relações vivenciadas no ambiente, primeiramente sob condições externas e, posteriormente, como recursos internos à ação. Portanto, a complexificação dessas funções psíquicas não acontece naturalmente, dependem do social.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico é produto de um processo de apropriação que ocorre no mundo real (a totalidade) em que o indivíduo se insere. É um mundo que foi modificado pela atividade humana, por isso os objetos sociais ao carregarem consigo o desenvolvimento da prática sócio-histórica, apresentam-se como uma realidade a ser incorporada, solucionada pelo indivíduo.

Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade

específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de uma maneira adequada [...] à atividade humana que eles encarnam. (LEONTIEV, 1978, p. 178).

Nesse sentido, o jogo de papéis ao constituir-se no modo como a criança estabelece relações com o mundo real exterior objetivando satisfazer suas necessidades internas, é a atividade-guia que contribui para aprimorar as funções psicológicas superiores e guia o desenvolvimento das crianças de 3 a 6 anos de idade. É essa atividade que “[...] prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 1998, p. 421).

A situação imaginária no jogo de papéis pode ser determinante para o enriquecimento da imaginação infantil, ampliando a zona de desenvolvimento iminente, responsável pelo desenvolvimento mental prospectivo e por conduzir a criança à apropriação dos conhecimentos científicos. Desse modo, o jogo de papéis é uma forma de humanização e de apropriação cultural produzido pelo gênero humano.

De acordo com Saviani (2013), a educação, na perspectiva da humanização do indivíduo para sua transformação, tem o papel de agregar os elementos culturais, objetivando produzir no homem uma natureza específica relacionada com os conhecimentos históricos eleitos, ou seja, produzir o particular a partir da totalidade.

Desse modo, torna-se objeto da educação a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, [a] [...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Elaborar o saber social, organizando-o como saber escolar, e desenvolver situações de aprendizagem, concretizadas nas atividades pedagógicas, favorece a formação das funções superiores, exclusivamente humanas. Essas funções são relacionais e dependem das condições sociais, não se encontrando na dependência do indivíduo isoladamente.

Em uma sociedade de classes, o lugar que a criança ocupa nesta sociedade já está determinado no sistema produtivo, e a educação colabora ideologicamente para isso, na medida em que as políticas educacionais direcionam a formação das crianças, isto é, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, às “[...]”

capacidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento da atividade produtiva [...], [portanto, direcionada] pelos interesses produtivos” (MARINO FILHO, 2008, p. 159).

Dessa forma, a educação, como parte integrante dessa estrutura do sistema produtivo capitalista, privilegia aspectos como disciplina, obediência, a submissão aos horários, em detrimento de outros, como por exemplo, a espontaneidade, a imaginação, a manifestação da singularidade de cada criança, ou seja, passa a privilegiar os aspectos cognitivos voltados às necessidades operacionais.

Assim, alguns aspectos do desenvolvimento psíquico infantil e das funções psicológicas superiores são secundarizados, ou até mesmo, desconsiderados pela escola. A criança passa a ocupar o lugar de um “cumpridor de tarefas” (MARINO FILHO, 2008, p. 159) e, conseqüentemente, vai se formando enquanto ser humano, acrítico e alienado, insensível em relação às suas necessidades humanas, descompromissado enquanto cidadão, assujeitado enquanto partícipe do processo histórico.

Na contramão dessa perspectiva, o jogo de papéis, ainda que devido a sua característica reprodutivista mantenha as relações sociais, é tido como construção histórica que permite a transmissão do conhecimento humano acumulado, ao favorecer interações que possibilitam trocas de experiências entre as crianças e o aprimoramento das funções psicológicas superiores. Sob este enfoque, a ação educativa do professor e o domínio dos mecanismos psicológicos envolvidos no jogo de papéis são preponderantes para o desenvolvimento infantil.

O jogo de papéis não é uma atividade espontânea, é uma atividade que tem relação direta com as condições objetivas da criança. Portanto, ao mesmo tempo em que o jogo de papéis é a atividade na qual a criança se expressa, é a atividade na qual ela expressa suas relações sociais objetivas e aspectos de seu desenvolvimento. Reconhecer essa unidade é reconhecer o importante potencial educativo do jogo de papéis e o indispensável papel mediador do professor.

A partir da constatação do potencial educativo e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da vivência dos jogos de papéis na Educação Infantil, esta pesquisa propõe a inserção de tal atividade na rotina de sala de aula.

Pretende-se que a apropriação de tais conhecimentos pelos professores refute a ideia de que um tempo maior na rotina escolar destinado às brincadeiras infantis, principalmente a brincadeira de papéis, seja reconhecida como “bagunça”. E

promova a compreensão de que os jogos de papéis se constituam em um momento educativo de aprendizagem a serviço do desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, da linguagem, da imaginação, dos sentimentos, entre outras funções psíquicas.

Além do que, as crianças devem ter o direito a essa atividade no espaço escolar que se constitui em uma das instâncias (local) que estarão em contato com seus pares e com adultos, e poderão organizar situações de brincadeiras de papéis que lhes favoreçam a apropriação e o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores, uma vez que precisam delas próprias “funcionar” (agir) com os objetos da cultura. Desse modo, sinalizamos para um desenvolvimento humano que não acontece por si só, mas é impulsionado por aprendizagens que promovam o desenvolvimento e a complexificação das aptidões humanas.

O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (PASQUALINI, 2013, p. 91).

Um aspecto importante a ser ressaltado é que o trabalho do professor de Educação Infantil voltado ao desenvolvimento psíquico da criança, tendo como atividade-guia o jogo de papéis, é voltar-se para o futuro, para o “*vir a ser*” do psiquismo infantil. Por isso, o professor também deve, como um dos seus objetivos, promover as premissas básicas para o novo período do desenvolvimento psíquico no qual a atividade de estudo será a atividade-guia. Diante dessa perspectiva, é igualmente importante que o trabalho pedagógico considere as atividades pedagógicas com vistas a desenvolver os conteúdos escolares, tão relevante quanto as brincadeiras de papéis, porque serão estas que prepararão a criança para o novo período que há de vir.

O ensino deve estar organizado de forma a que essas atividades se entrelacem, enriqueçam-se mutuamente. Tal postura poderá evitar inaptações da criança quando da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em razão de se conduzir racionalmente o processo de transição evitando ruptura abrupta da atividade lúdica.

Um aspecto evidenciado, nesta pesquisa, foi a possibilidade que as brincadeiras de papéis oferecem de revelar traços importantes da personalidade de cada criança e, também, sua capacidade de submeter-se a regras, mesmo que contrariem a sua vontade. Assim, essas brincadeiras as desafiam porque o que está “[...] em jogo é a capacidade da criança em dominar seu próprio comportamento, aprender a controlá-lo e subordiná-lo a um propósito definido” (ROSSLER, 2006, p. 60).

Nem sempre a participação das crianças nas brincadeiras de papéis transcorreu harmoniosamente. Por vezes, os comportamentos apresentados pelas crianças revelaram uma contradição com o significado historicamente atribuído àquele determinado objeto ou comportamento, como no jogo “Que seja de menina” em que o menino Z. não se deixa convencer pelos argumentos dos colegas de que aquele brinquedo (cabana cor-de-rosa) era inapropriado para meninos. Percebe-se que Z. tinha uma percepção mais apurada e atentamente já havia capturado formas mais complexas de agir advindas de práticas anteriores com brinquedos autorizados ou não adequados para meninos. Nesse sentido, seu comportamento serve de argumento para novas apropriações de seus pares.

[...] o jogo de papéis provê os indivíduos com recursos para elaborar certos aspectos pessoais, embora socialmente baseados, e construir novos modos historicamente elaborados e autoimpostos de movimentar-se, memorizar, justificar-se, argumentar, expressar afeto, etc.” (OLIVEIRA, 2011, p. 135).

A partir da presente pesquisa, é possível propor alguns desdobramentos para futuras pesquisas. O primeiro deles seria pesquisar a gênese psicológica do jogo? A necessidade do jogo de papéis pode ser criada pelo professor no espaço pedagógico?

Outra possibilidade seria desenvolver um grupo de estudos com professores da Educação Infantil com discussões sobre a infância e suas especificidades a partir do referencial proposto pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender que o TDAH pode estar associado a uma limitação no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente da atenção e da vontade, resultando em comportamentos impulsivos e desatentos. Desse modo, ao capacitar o docente com estes conhecimentos, existe a possibilidade de que ele passe a agir criando mediações que promovam o

processo de humanização das crianças e, conseqüentemente, prevenindo possíveis diagnósticos precoces, equivocados e determinantes.

Percebemos que o tipo de ação que as crianças realizam em seus jogos de papéis relaciona-se ao conteúdo que dispõem, o qual depende das relações sociais observadas por elas. Suas brincadeiras de papéis revelam que o seu conteúdo não é apenas “produto da imaginação”, mas a reprodução do universo social com limites, valores e comportamentos, sejam eles adequados ou não. Desse modo, outro desdobramento para esta pesquisa, seria um experimento didático em uma turma da Educação Infantil a fim de verificar se em seus jogos de papéis aparecem conteúdos veiculados pela mídia naquele período. Tal proposição nos leva a refletir sobre a importância das atividades de mediação docente quanto à condução pedagógica dos jogos de papéis infantis para diversificar seus conteúdos, aprofundar os conhecimentos sobre as atividades que a criança vivencia e participar na formação do seu pensamento ético.

Diante do exposto, com base na literatura pesquisada, acredita-se que o objetivo desta pesquisa tenha sido alcançado, confirmando-se a hipótese de que se os docentes das crianças de 5 a 6 anos oportunizarem intencionalmente momentos de interação entre adulto-criança e criança-criança possibilitando o surgimento dos jogos de papéis, haverá o aprimoramento das funções psicológicas superiores. Assim, este estudo traz à tona a responsabilidade que adultos e professores têm em garantir o direito a essa atividade-guia em suas escolas, oportunizando o enriquecimento destes jogos, desenvolvendo concepções diferentes, menos preconceituosas e autoritárias e mais solidárias, autênticas e sinceras.

Enfim, brincar de faz-de-conta não é fazer-de-conta que se brinca. É a mais importante atividade a ser vivenciada neste período se almejamos uma sociedade que objetiva desenvolver as funções psicológicas superiores para assim dar continuidade no processo de abstração e apropriação do conhecimento científico por meio da intencionalidade educativa do professor e da mediação do conhecimento empírico e científico. Uma sociedade capaz de inovar, criar, ser feliz e de contribuir significativamente para o aprimoramento de cada um e da espécie humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica**: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), p. 222-245, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (orgs.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. G. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p.13.

AMBRA, K. **Preparando-se para o futuro**: as regras elaboradas por crianças de 6 anos durante a brincadeira de faz-de-conta. 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www.pucsp.br/~pedpos/resumo/rautor.htm?r05_001

ÁLVARES, L. O. **O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil**: os significados atribuídos por pais e professoras. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1026

ARAÚJO, V. C. de. **A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral**: o que dizem as crianças? 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_Viviam.pdf

AZEVEDO, J. I. A. C. de. **A criança e o brincar**: um estudo sobre as concepções das educadoras infantis. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=200

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1.

COUTO, N. S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis**: alunos na escola, crianças na vida. 2013. 292f. Tese (Educação). Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/couto_ns_do_mar.pdf

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 2.ed., 1986.

DAVIDOV, V.; SHUARE M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en La URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987.

DUARTE, N. "Vamos brincar de alienação?" A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

ELKONIN, D. B. Sobre El problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In : DAVIDOV, V. & SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagogica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 43, mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100011&lng=pt&nrm=iso. acesso em 20 maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki**. Caderno Cedes. 24 (62): 64-81, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a Psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. cap. 1, p. 11-25.

FACCI, M. G. D. "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?" – reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: casa do psicólogo, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 13 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. p.141-159.

_____. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação:** um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002, p. 41-59.

KLEIN, L. R. Apresentação. In: CHAVES, M; SETOGUTI, R. I., VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola:** das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011. p. 9.

KOLL, M. de O. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin:** vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2011.

LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar:** estudo de caso em uma escola municipal de Educação Infantil. 2003. 219f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=287

LEITE, M. I. F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. (Org.) **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 2003, p. 73-96.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOSTKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral:** introdução evolucionista à psicologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a, vol. I.

_____. **Curso de psicologia geral:** linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b, vol. IV.

_____. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. 2.ed. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Curso de psicologia geral: sensações e percepção – psicologia dos processos cognitivos.** 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a, vol. II.

_____. **Curso de psicologia geral: atenção e memória.** 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, vol. III.

_____. Vigotskii. In: VIGOSTKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINO, F. A. O significado como fundamento da motivação para a atividade de estudo. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 37., 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3997.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2006.

_____. **Relações de poder e dominação no processo educativo.** 2008. 267f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91270/marinofilho_a_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

_____. A necessidade da educação do poder e do domínio para as relações sociais e políticas. **Psicologia política**, vol. 10, n. 20, dez. 2010.

_____. As proposições de Vigotski para transformar o método de Marx no “capital” que falta à psicologia. In: **Evento de método e metodologia em materialismo histórico dialético e psicologia Histórico-Cultural**, 2, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In. FAZENDA, Ivani (orgs.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 37-62.

MARTINS, Cristina Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil.** 2009. 283f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3042

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 147-162.

MARTINS, L. G. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores associados, 2013.

MEIRA, M. E. M. A psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: casa do psicólogo, 2007.

MOCHIUTTI, S. **Educação Infantil e cultura lúdica**: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA. 2007. 164f. Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2007/Solange Mochiutti.pdf>

NAGEL, L. H. Função social da escola: desafios e perspectivas. In: CHAVES, M; SETOGUTI, R. I., VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011.p.17.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. de M. de R. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

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

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis**

sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R (Org.). **Deficiência e inclusão escolar.** Maringá: Eduem, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOUZA, R. A. de. **Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado.** 2010. 120f. Universidade Federal do Ceará. Dissertação (Mestrado). Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4616

VOLSI, M. E. F.; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Exame nacional de ingresso na carreira docente: implicações para a função social da escola. In: CHAVES, M; SETOGUTI, R. I., VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola:** das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011.p.151.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. (Org.). **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de: FRIAS, R. E. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Obras escogidas.** Tomo III. Tradução de: Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995

_____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Tradução de: Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Transcrição dos episódios de jogos de papéis de crianças de 5 e 6 anos

Jogo: Que seja de menina...

Z. (menino, 6 anos) está sozinho dentro da cabana cor-de-rosa brincando com a pipoqueira (brinquedo miniatura do objeto). L. G. (menino, 6 anos) e M. (menino, 6 anos) permanecem do lado de fora, conversando e observando o colega lá dentro.

Z.: - *Vai “pegá” o príncipe pra mim* (dirigindo-se para M.). C. (menina, 6 anos) *“vamo brincá” aqui? “Qué” que eu ajudo?* (sai da cabana). *“Vô tê que tirá” os “chinelo”* (calçando os chinelos que estavam na saída da cabana).

O convite feito a C. parece ser necessário para que ele possa brincar na cabana cor-de-rosa, já que seus colegas meninos recusam-se a brincar dentro dela.

Em poucos segundos, retorna à cabana, descalça os chinelos, adentra e senta-se no chão. Tenta fechar a ‘portinha’ (unir uma parte de tecido a outra com o velcro).

Z.: - *Ô Ma tem as chaves...* (fala para M. que está do lado de fora observando o que ele faz).

L. G.: - *“Qué” que eu “ponho” ali pra tu Z.?* (querendo ajudá-lo a unir as partes do velcro para fechar a ‘porta’ da cabana).

Z. apenas sorri para L. G., mas não o autoriza ajudá-lo.

M.: - *Ô Z. deixa eu te “fala” uma coisa no buraquinho ali?* (M. aproxima-se da cabana, sorri, ajoelha-se próximo a janelinha e cochicha algo pro Z. que está lá dentro. Supõe-se que por ser a cabana cor-de-rosa, avisa para o amigo que um menino não poderia brincar lá dentro. Em seguida afasta-se).

Z.: - *“Deixe” que “seje” de menina...* (Z. continua na cabana a brincar sozinho com a pipoqueira. Depois de algum tempo sai e a brincadeira termina). (Episódio 224-226 - 01/12/2014).

Jogo: Pipoca de melado

C. (menina, 6 anos) brinca com sua filha (uma boneca de pano grande) desajeitadamente, num espaço delimitado por dois colchonetes no chão. Nesse espaço tem um fogãozinho com panelinhas e algumas “comidinhas”. De repente, chega A.M. (menina, 5 anos) segurando uma boneca.

A.M.: - *Oie, a gente pode “brincá”?* (Tira o calçado do pé para entrar na casa)

C.: - *Bate na porta pra “vê” que tem porta.*

A.M. espera um pouco. Bate na porta...

A.M.: - *Tic, tic, tic* (fala num volume normal).

C.: - *Quem é?* (pergunta de dentro da casa, lidando com o seu bebê).

A.M. aguarda do lado de fora. Bate na porta por mais duas vezes e C., que está dentro de casa, movimenta-se pra lá e pra cá com a boneca grande no colo. Não a atende. Por fim, coloca-a sentada numa cadeira. Na quarta vez que bate na porta, faz um barulho mais alto ao falar.

A.M.: - *Toc, toc, toc* (continua a esperar e embalar o seu bebê no colo)

C. finalmente atende a porta.

C.: - *Oi, pode entrar (segura a amiga pelos ombros e a conduz para dentro de casa). Vou pegar uma cadeira.*

A.M. senta-se satisfeita, segurando seu bebê. C. vai para perto do seu bebê e o pega no colo, traz para perto da amiga, senta-o no chão, pega-o novamente e o senta na cadeira. A.M. leva o seu bebê para perto e C. o senta junto do dela na cadeira. C. oferece a cadeira para A.M. e, quando ela está de costas para sentar-se, ela puxa a cadeira e A.M. senta-se no chão (sobre o colchão). Ambas riem... E agora é a vez de A.M. fazer o mesmo com C. Riem novamente. C. pega a cadeira, guarda e troca por outra. Oferece a A.M. que agora senta com cuidado, certificando-se de que ela não retirará a cadeira (segura a cadeira com a mão).

C. presta atenção numa colega que passa. A.M. levanta-se da cadeira e pega a pipoqueira que estava no fogãozinho. Imediatamente C. toma de sua mão e reconduz A.M. pelos braços para sentar-se na cadeira. Ela sorri e obedece. C. senta-se no colchonete, em frente ao fogãozinho e o puxa para perto dela, fazendo com que caiam alguns brinquedos dele.

C.: - *Oh, me desculpe, eu sou desastrada. Você já sabe disso (justifica-se para A.M. e olha para quem filma).*

Organiza no fogãozinho o que havia caído, A.M. também a ajuda. C. pega a pipoqueira, gira o botão várias vezes, como se estivesse estourando as pipocas. Serve as pipocas num recipiente (a pipoca é uma pinha de pinheiro). A.M. aguarda pacientemente, sentada na cadeira para comer a pipoca que a amiga prepara. C. vai para a frente do fogãozinho, abre o forno, pega um copo plástico e uma pinha que coloca sobre o copo.

C.: - *Deixa eu "dá" pra gente...*

A.M. olha tudo atentamente e sorri... Faz menção de pegar...

C.: - *É de melado...*

As duas sentam-se frente a frente e fazem de conta que estão comendo a pipoca. C. oferece a pinha para A.M. que a lambe. C. olha para a câmera e A.M. sorri, levando a mão à frente da boca, envergonhada. Procura a professora que está próxima...

A.M.: - *Profe...* (pega a pinha que estava na mão da C. e novamente faz-de-conta que está comendo para mostrar à professora. C. pega a pinha da colega e guarda junto com o copo dentro do forno).

A.M. emite um som como se fosse um choro de criança... C. vai até onde estavam os bebês, pega o bebê de A.M. no colo (a qual estende os braços para pegar), embala e beija o bebê e só depois entrega-o para a mãe, que levanta-se e sai da casa. Ao chegar na porta, calça o calçado que estava próximo ao colchonete e se volta para C. que agora tem um telefone na mão e começa a falar. Sempre está muito ocupada.

C.: - *Tchau (despedindo-se de A.M.). Me liga... amiga... (faz um trejeito e sorri ao falar com a pessoa no telefone). (Episódio DSC 276 - 04/12/2014).*

Jogo: A mãe quer

A.M. (menina, 5 anos), C. (menina, 6 anos) e N. (menina, 6 anos) brincam de casinha. N. está sentada próxima a uma mesinha com várias miniaturas de móveis sobre ela. C. está parada de pé com o telefone do Garfield na mão tentando telefonar. A.M. está sentada no chão próxima as duas e brinca com a pipoqueira.

C.: - *Eu "tô" esperando aqui pra você... é por isso que eu preciso da pipoca.*

A.M.: - *"Manhê"... atende! (fala pra N. imperativamente, mostrando a C.).*

N.: - *Aqui na mesa não tem telefone (procura entre os objetos).*

C.: - *Tilim... tilim... (ligando pra N. do telefone do Garfield)*

N. leva a mão à orelha, indicador na orelha e dedo mínimo próximo a boca (imitando o telefone).

N.: - *Alô.*

C.: - *Oi.*

N.: - *Quem fala?*

C.: - *Sou eu, a mãe...* (interrompe a fala e sai para pegar o bebezão que L. havia pego, sofre para conseguir segurá-lo).

N. olha para as duas, aguarda um momento sempre com a mão ao ouvido como se fosse o telefone e prossegue.

N.: - *Sim. Alô... Alô...* (insiste já um tanto impaciente).

C.: - *Oi, sou eu, a C.* (responde apenas segurando o bebezão, sem estar ao telefone porque o trocou com L. em troca do bebê).

N.: - *liii...*

C.: - *Eu preciso da pipoqueira.*

N.: - *Filha “estora” logo essa pipoca.* (Episódio M2U 107 - 04/12/2014).

Jogo: Vinho ou suco?

L. H. (menino, 6 anos) brinca com o fogãozinho e tem um copo e uma taça na mão.

L.G. (menino, 6 anos) tem um fantoche que aproxima ligeiramente do colega, e este esquiva-se toda vez.

L.H.: - *Oo... “qué” vinho?? “Qué” vinho?? Ooo... “qué” vinho?? Ooo... “qué” vinho pingüço?* (L.G. agora esfrega o fantoche no fogãozinho e não responde a pergunta do colega). *Ooo... “qué” vinho?* (L.G. põe várias vezes o fantoche no rosto de L.H., que não gosta. Da última vez que é questionado, esfrega o fantoche no rosto de L.H.).

L.H.: - *Ooo... para se não eu “vô contá” pra profe. Ooo... “qué tomá” vinho??* (L.G. continua a movimentar o fantoche, agora esfregando-o no fogãozinho. L.H. faz de conta que enche a taça e toma. L.G. faz um leve menear com a cabeça negativamente).

Todas as vezes que L.H. perguntou para L.G. se queria vinho, ele não respondeu, apenas movimentou o fantoche. Depois que ameaçou contar à professora, ele parou de incomodar o colega com o fantoche.

L.H.: - *Eu tenho uma “tatinha pa” tu...* (enche a tacinha e dá para o fantoche, L.G. também ajuda). *Dá “pa toma tchucu”.* (Mexem com o fantoche, como se fosse para ele engolir o líquido. Os dois fazem de conta que o fantoche bebeu o suco). (Episódio DSC 287 - 08/12/2014).

Jogo: Brincando no tobogã

L.G. (menino, 6 anos) e L.H. (menino, 6 anos) estão entretidos desmontando a casinha das meninas e montando uma nova casinha embaixo da mesa para os dois brincarem. Percebe-se que essa ação de montar uma nova casinha embaixo da mesa (num lugar mais escondido, menos visível), é necessária para que assim tenham a permissão para brincar com os brinquedos que as meninas brincavam anteriormente.

Buscam vários brinquedos e conversam entre eles, porém a maioria das falas não são compreensíveis.

L.H. tem o brinquedo do Garfield (telefone), que no momento representa o gato Garfield e não tem a função de telefone. Brinca que o gato está tomando banho de piscina e divertindo-se no tobogã.

L. G.: - *É mas... ele pode “i” até na piscina, né? É uma piscina que é dele...* (fala para L. H. combinando o jogo).

L.H.: - *Olha só o “qué” que ele “faiz” ... Eu “vô soltá” ele no tobogã... eu “vô soltá” ele no tobogã... “oia tsó” ele no tobogã...* (imagina o gato Garfield descendo pelo tobogã e mergulhando na piscina). *lau!!* (Solta um gritinho). *“Qué vê” o “qué” que*

ele faz no tobogã? (Ele insiste porque L.G. não presta muita atenção ao que ele faz, ele está entretido montando o seu brinquedo).

L. G.: - *Calma aí cara... enquanto "tava" na piscina do Garfield... "tava" alguém ligando, né?*

L. G. sai debaixo da mesa para pegar outros brinquedos. L. H. vai ver o que ele foi fazer, tem receio que ele desista de brincar. Na mão tem o Garfield e que agora tem a função de telefone.

L. H.: - *Ooo não vai atender?* (fazendo de conta que o telefone havia tocado e era para L. G.).

L. G. pega dois móveis para a casinha e retorna. Continuam a brincar e L. H. não fala mais do telefonema. Era apenas um pretexto para que L. G. continuasse a brincar com ele e não abandonasse a brincadeira. (Episódio 304-305 - 11/12/2014).

Jogo: Mãe trabalhadora

M. (menina, 5 anos) e A.M. (menina, 5 anos) brincam de casinha, sendo que cada uma tem a sua.

A.M.: - *Eu "tava tabalhando" aqui...*

M.: - *"Tá"... daí eu fui lá... "comprá" umas coisa.* (busca três fantoches de mão e retorna pra casa). *Vem A.M. "buscá" tua filha...*

A.M.: - *Oii...*

M.: - *Oi. Essa é sua* (apontando pra boneca que ela deveria pegar).

A.M.: - *Vim "buscá" minhas "filha"* (pegando a boneca no colo).

M. muda de ideia e oferece a outra boneca, mas A.M. fica em pé e recusa.

A.M.: - *Não.*

M.: - *Tá.*

A.M. fica em pé, segurando a sua boneca e elogia a boneca da colega como se quisesse convencê-la da boa escolha.

A.M.: - *Que lindinha essa ..* (toca na boneca de M. que está no berço).

A.M. segura seu bebê e caminha até o seu trabalho.

A.M.: - *"Tô" indo pra minha... pra minha aula... com ela, "tá" bom?*

M.: - *Mas tu tem que me "dexá" ela comigo.*

A.M. conversa com a boneca.

A.M.: - *"Vamô" lá com a vô...* (entrega a boneca para M.).

Ao chegar na casa de Maria, faz uma proposta.

A.M.: - *Você é minha "mana"... minha irmã... daí a gente tinha... a gente tinha esse bebê* (referindo-se ao bebê que era para ser de M. e estava dormindo no berço).

M. senta a boneca no canto do berço.

A.M.: - *Daí nós duas "cuidava" dela, tá?* (referindo-se ao bebê que tinha entregado para M. cuidar)

M.: - *Verdade.*

A.M.: - *Também cuidava... Mas você dava titi pra ela.* (Episódio 222-223 - 11/12/2014).

Jogo: Professora irritada

A.O (menina, 6 anos), L. (menina, 6 anos), A.M. (menina, 5 anos), N. (menina, 6 anos), M. (menina, 5 anos), C. (menina, 6 anos) e T. (menino, 6 anos) brincam de escolinha. A.O. e C. dividem o papel de professoras e os demais são alunos.

A.M. atende C., T. e L. numa mesa, ajudando-os num trabalho.

A.O. está atrás conversando com os demais e ao querer ajeitar um pequeno quadro branco, ele cai no chão.

A.O.: - *Vocês me deixam tudo "loco".* (Adquire uma postura irritada, reclamando com os alunos). *Não é difícil...*

N. levanta-se e entrega um bolo de aniversário em miniatura (um brinquedo) à professora. Ela pega e agradece.

A.O.: - *Muito "bigada". Agora vocês tem que "fazê" uma coisa "pa pofe".* (Episódio M2U 165 - 08/12/2014).

Jogo: A visita da médica

A.O. (menina, 6 anos) é a professora da turma.

N. (menina, 6 anos): Olha pofe... (levantando a folha de papel para que a professora olhe).

A.O. dirige-se até a outra mesa.

A.O.: - *Hoje "vamô guada" isso...* (recolhe as canetas hidrocor coloridas da frente dos alunos). *Hoje a gente vai "fazê" um "tabalinho" que a gente nunca fez.*

N. quer entregar a sua canetinha.

N.: - *Profe... Profe, olha profe...*

Enquanto isso C. (menina, 6 anos) está parada do lado de fora da sala de aula segurando uma bolsinha azul com os instrumentos que a médica utiliza para consultar.

C.: - *Onde que é a porta dessa sala? Eu que "sô" a "pofe"...*

A.O.: - *Ali o... aqui...* (vai até lá e mostra, delimitando o lugar).

A.M. (menina, 5 anos) levanta-se da sua cadeira. Vai até a frente da turma.

A.M.: - *Ela... é ela vai "vê" vocês. "Tá" bom?* (fala apontando o dedo indicador para os alunos).

A.O. distribui potinhos de tinta guache nas mesas para os alunos fazerem o trabalhinho. A.M. permanece junto da professora, ajudando a organizar a turma. Bate palmas para chamar a atenção dos alunos que estão concentrados pintando.

A.M.: - *É... "vamô fazê" pra mim... Agora, vamos "ficá" tudo quieto que vai vir a estagiária.*

Vai até o local designado como porta, um pouco envergonhada e tapando a boca com as mãos. Convida C. para entrar.

A.M.: - *Vem... Gente... oh é ela... vem.*

Vai novamente até a porta.

A.M.: - *Oiii...*

C. adentra a sala.

C.: - *Oi.*

A.M.: - *Vamos "escutá" a médica.* (bate palmas três vezes para chamar atenção dos alunos).

A.M. está ansiosa caminha pela sala, vai até a mesa onde a L. (menina, 6 anos) está, conversa algo com ela e bate palmas novamente. Quer chamar a atenção, mas eles estão atentos escolhendo as tintas que A.O. distribuiu.

Enquanto isso se passa, A.O. (a professora) continua a distribuir as tintas falando pouco. Os alunos prestam atenção nela e solicitam determinada cor.

A.O.: - *Quem "qué" o azul?*

T. (menino, 6 anos): - *Eu...* (ergue o dedo para indicar).

A.O. dá o vermelho para a L..

N. se manifesta.

N.: - *Eu... eu...*

J. (menino, 6 anos): - *Eu quero o amarelo.*

A.O. entrega na mesa de N. e J. a tinta amarela.

N.: - *Ebaa!!*

A.M. vai até a mesa de L..

A.M.: - *"Vamô escutá" a médica, "vamô"?* (bate palmas)

C. permanece de pé em frente a turma, esperando que todos lhe dêem atenção.

A.M. vai até a outra mesa, onde estão N. e J.. No caminho pede licença para A.O., ligeiramente irritada por ela estar atrapalhando-a e estar com pressa.

A.M.: - *Licença... Ooo J. "vamô escutá" a médica* (batendo palmas).

Vai na frente da N..

A.M.: - *"Vamô escutá" a médica* (batendo palmas).

C. conversa com A.O. e agora A.M. chega junto delas.

C.: - *As crianças... estou vindo...* (e mostra o seu crachá de médica preso a blusa).

A.O.: - *Aham... pode "vê" a vontade* (consentindo que a médica converse com seus alunos). *Oo... ela é médica, mas vo...* (é interrompida por N. que entrega o telefone do Garfield para ela). *Ah, muito obrigada meus alunos* (pega o brinquedo e coloca-o sobre a mesa).

A.O. organiza alguns materiais. C. procura por algo dentro da sua bolsinha de médica. A.M. abre o pote de tinta vermelha, olha e fecha. J. toca o braço de A.M. com sua mão várias vezes, enquanto esta presta atenção na bolsinha de C..

J.: - *Professora não "sortiava", tá ?* (referindo-se a A. como sendo a professora).

A.M. sorri para ele.

A.: - *É de vocês.*

L.: - *Ebaa!*

A.M. abre a tinta novamente, coloca sobre a mesa, dando algumas instruções.

A.M.: *Ooo, olha cuidado com essa... olha os cuidados, tá? Cuidado.*

A.M. afasta-se e vai até onde está A.O., na mesa da M. (menina, 5 anos).

C. sentou-se na mesa de L. e T. e brinca de médica. Passa uma pomada no joelho de L., como se ali tivesse um machucado. Examina os ouvidos e os olhos com o otoscópio. L. permite o exame, mas continua a brincar de escolinha, não conversam. Confere a temperatura, colocando o termômetro embaixo do braço dela. Segura, retira e olha.

C.: - *Cinco de febre* (ela fala algo para L., mas como é muito baixo, não se compreende. Parece explicar o que ela diagnosticou e o que vai fazer. L. presta atenção nela).

L. pega a tinta vermelha e entrega à C.

L.: - *Entrega pra "profe", fala que era nossa.*

C. vai até A.O. e fala algo pra ela. A.O. não se volta totalmente pra C., não diz nada, pega a tinta e guarda.

C. retorna até L., arruma o estetoscópio no ouvido, aproxima do coração de dela e faz de conta que está ouvindo os batimentos cardíacos. L. nem se importa. C. guarda o aparelho na bolsa. Encerra a consulta em L..

C.: - *Próximooo...* (Episódio 158-159-160-161 - 08/12/2014).

Jogo: Desenho ou maquiagem?

M. (menina, 5 anos) e A.M. (menina, 5 anos) estão brincando de escolinha e estão na sala esperando a professora. A.M. é a professora e ela quem distribui as folhas de papel, as canetinhas; enfim todo o material.

A.M.: - *Tudo bem com vocês?*

M.: - *Tudooo...* (sorrindo. Olha para trás, mas é só ela que brinca de escolinha com A.M.).

A.M.: - *Então... Hoje, a gente vai fazer uma atividade...* (ela está sentada numa cadeira próxima a mesa onde tem um organizador com três gavetas com o material escolar. Distribui as canetinhas para M.. Primeiro, dispõe dois tubos de cola colorida. Depois, pega um estojo com diversas canetinhas, o coloca sobre a mesa e quando M. vai pegá-las, A.M. intervém).

A.M.: - *Deixa que a "profe" vai "arrumá"...* (coloca uma a uma na mesa para M.. Ela espera calmamente a ação da professora e observa o que se passa com N. (menina, 6 anos), que está mais afastada e não participa diretamente deste brincar).

N.: - *Olhaaa... olha M.* (tinha aberta uma caixa com maquiagens e enfeites para cabelo).

A.M vai até N. para ver o que se passa. Pega algumas maquiagens com N. e retorna para a escolinha, onde M. permanecia fazendo sua atividade de pintura com cola colorida.

A.M.: - *Penso assim... que a gente tivesse que se "maquiá"... que a gente tinha uma festinha hoje...* (Senta-se no lugar anterior, arruma uma cadeira para colocar as maquiagens em cima). *Quem vai "sê"?* (ninguém se oferece).

N. do mesmo lugar ainda volta a interferir.

N.: - *Como "se é" esse grampinho aqui?*

A.M. e M. olham para ela, mas não respondem.

A.M.: - *Eu "vô fazê" maquiagem em você, "ta" bom? Licença...* (na função de professora, quer observar o desenho de M.). *Isso pode "sê" depois...* (referindo-se a maquiagem). (Episódio 207-208 - 11/12/2014).

Jogo: Posso ser professor?

A.M (menina, 5 anos) brinca de escolinha com M. (menina, 5 anos). Escreve no quadro branco com pincel para quadro.

A.M.: - *Que "letinha" que é essa?* (Coloca uma das mãos na cintura e volta-se para a aluna esperando a resposta. A aluna demora um pouco até entender que estava escrito 2 de forma espelhada).

M.: - *Dois.*

A.M.: - *E essa?* (escreve algo parecido com o número 1, mas novamente espelhado. Adquire a mesma postura corporal ao esperar a resposta).

M. não consegue responder porque não entende o que ela escreve.

A.M.: - *O 1 e 2.* (dando a resposta a sua pergunta). *E essa?* (escreve 3, também espelhado).

M.: - *Três.*

A. M.: - *E essa?* (escreve o número 4 também de forma espelhada).

M.: - *Quatro.*

A.M.: - *Hoje vai vim uma coisa pra vocês "vé"* (conversa com os alunos apagando o quadro com a mão. Depois vai sentar-se com M. na mesa em que ela está desenhando).

L. H. entra na sala com a bolsinha de médico na mão. Toca a A.M. com ela para mostrar que a trouxe. Sai para buscar uma cadeira e arrumar um lugar para sentar-se na sala de aula. N. também chega. A.M., a professora, vai até o organizador para pegar mais canetinhas e as coloca na mesa de M..

L. H. sentou-se em outra mesa, longe de M. e N, mas próximo de A.M. que o avisa.

A.M.: - *Vê se não mexe nas coisas.... "Qué se" também professor?*

L. H.: - *Sim.*

A.M.: - *"Tá"... então tu tem que "buscá" umas coisa primeiro...*

M. dá atenção para N. que brinca com as maquiagens. N. fala algo e M. concorda (a fala é incompreensível para transcrição).

M.: - *Deixa eu "vé" esse tomate* (era um brinquedo imitando um frasco de perfume).

A.M. volta sua atenção para as duas.

A.M.: - *Ela "dexe" porque ela também... ela também "qué brincá" com a gente... Olha aqui o espelho* (mostra pra M.).

N.: - *"Dexa"...* (não gostando que A.M. pega suas coisas).

L. H. intervém porque já está impaciente esperando o que A.M. irá solicitar à ele.

L. H.: - *"Buscá" algumas coisa?...*

A.M. continua a pegar as coisas de N., abre os potinhos e cheira, etc.

A.M.: - *É... “to” mexendo nas coisas... esse é perfume... pode “vê”... que é gostoso* (mostra interesse no brinquedo de N., mas não quer abandonar o seu papel de professora).

L. H. sai para buscar algumas coisas, quando retorna entrega à A.M. alguns fantoches em EVA.

L. H.: - *Viu... busquei fantoche.*

Ela pega na mão, mas logo os deposita no chão, sem dar importância. L. H. senta-se novamente e continua esperando poder participar da brincadeira.

A.M.: - *“Tá”... (suspirando).*

N. permanece no grupo, mas sem interagir como aluna, continua a maquiar-se.

M.: - *Posso “i” me “maquiá”? Agora já terminei.*

A.M.: - *“Tá”. (Episódio 209-210-211-212 - 11/12/2014).*

Jogo: Drogas!

Z. (menino, 6 anos) está brincando de escolinha. Desenha sobre uma mesa numa folha de papel sulfite e chupa um pirulito que ganhou do Papai Noel que passou em visita nas salas de aula. Sobre a mesa tem um quadro branco e Z. coloca a folha de papel em cima. No quadro havia alguns riscos de pincel. G. B. (menino, 6 anos), está próximo de Z. que pede algo para ele, mas como tem o pirulito na boca não dá para entender a sua fala. G. B. limpa esses riscos com um pedaço de papel.

G. B.: - *Maconha que se diz Z..*

Z. olha pra G. B. ...

P2: - *O que é maconha?*

Z.: - *É “dogas”* (responde retirando o pirulito da boca pra falar).

P2: - *Humm... E o que faz?*

Z.: - *Nada.*

G. B.: - *Fala Z. ...*

Z.: - *Nada... Maconha faz cigarro.*

P2: - *E o que é droga?*

Z.: - *“Pera” aí... (tenta começar o seu desenho com canetinha. Muda de ideia, quer a cor azul que está na outra mesa na qual brincam as meninas).*

Z.: - *O fundo... é azul.*

P2: - *Heim Z., e o que é droga?*

Z.: - *Droga é dinheiro* (novamente tira o pirulito da boca para falar).

P2: - *Humm...*

Z.: - *Alguém me dá o lápis azul?*

Ele mesmo levanta-se e vai até a mesa das meninas e pega o giz de cera azul.

Z.: - *Azul... (satisfeito, começa a desenhar na folha).*

P2: - *Então a gente trabalha no mês e daí, ao invés da gente receber... Recebe drogas? Ou recebe salário? Dinheiro?*

Z.: - *“Robam”...*

GB.: - *“Doga” é “alma” (arma).*

Z.: - *Eles “robam”...*

P2: - *Quem rouba?*

Z.: - *Os “bandido”.*

Continua a desenhar com cola colorida e encerra a conversa. (Episódio DSC 324 - 12/12/2014).

Jogo: Calcinha!

L. H. (menino, 6 anos) e T. (menino, 6 anos) estão sentados no sofá e brincam com diversos brinquedos pequenos, como roupas e acessórios da boneca Poly.

T.: - *Onde “tá outa” boneca???*

L.H.: - *Não sei...*

Os dois passam a procurar pela boneca Poly, olhando sobre o sofá e nas proximidades. Encontram-na. L.H. calça a bota na boneca e T. segura uma mamadeira.

T.: - *Tem bico?*

L. H. continua tentando calçar a bota na boneca, encontrando dificuldade.

T.: - *E a camisa?*

L. H. faz uma cara de descontentamento e procura algo.

T.: - *Aqui “tá” outra bota... (entrega para que L.H. calce na boneca). Essa saia vai onde... É uma camisa... (quer avisar que a saia está vestida de modo errado, que é uma camisa e não uma saia).*

L. H.: - *Que?*

T.: - *É uma camisa...*

L. H.: - *Eu num sei... (procura por alguma coisa e pega uma calcinha de boneca). Essa aqui é... calcinhaaaa!!!... (larga rapidamente, faz uma cara de nojo mostrando a língua, larga tudo e sai).*

Dispersam-se, encerrando a brincadeira. (Episódio 92- 04/12/2014).

Jogo: Um dia vou ter...

N. (menina, 6 anos) e A.O. (menina, 6 anos) brincam com suas bonecas. N. está dando banho na sua Barbie numa banheira e A.O. veste a sua boneca Poly. N. esfrega a Barbie com um paninho, veste uma calcinha na boneca.

N.: - *Uau, ela tem duas tatuagem.* (mostra a boneca para a amiga, que sorri discretamente admirada. Falou isso porque na boneca tinham marcas de caneta). *Daqui a pouco eu vou “tê” um monte de tatuagem.* (continua a lavar a Barbie). *Aqui, pescoço... Agora vamos “enxaguá”... tchu... tchu.* (Episódio M2U 112 - 05/12/2014).

Jogo: Eu cuido a minha irmã bebezinha

N. (menina, 6 anos), A.M. (menina, 5 anos) e A.O. (menina, 6 anos) brincam com bonecas próximas a uma mesa sobre a qual estão dispostas miniaturas de móveis, roupas de boneca, sapatos, etc.

A.O.: - *Ela é minha “mana”. Esse é meu vestido.* (segurando a sua Barbie, fala como se fosse a Barbie se pronunciando para N. e A.M). *Aquela... Esse daí também é vestido meu...* (referindo-se ao vestido que a Barbie de N. veste).

A.M. brinca com uma boneca Poly, é o bebê, vai até a N.)

A.M.: - *É muito feia...* (fala e olha pra N. que penteia o cabelo da Barbie. A amiga demonstra não ter gostado do comentário dela).

A.M.: - *Você sabia?... Oh mãe, vamos passear?...*

N.: - *Espera aí... a mãe.*

A.O.: - *“Mana...Mana”...*

N.: - *Que foi? Mamãe...*

A.O.: - *“Mana” o... (aproxima a sua Barbie da Barbie de N.).*

N.: - *Mamãe...*

A.O.: - *Você... não... Você era a filha dela... a mais “gande”.*

N.: - *Então, eu falei: ‘oi mãe!’.*

A.O.: - *Oi filha. Oh, eu tenho que você cuida da... da bebezinha enquanto que eu “vô tabalha”.*

N.: - *Mamãe, eu cuido sim.* (Episódio 131-132-135 - 05/12/2014).

Jogo: Pelos de gato

A.O. (menina 6 anos) brinca de boneca com a Barbie. Sai do lugar de onde estava, afasta-se e vai na casa de outra amiga. Lá chegando, encontra M. (menina, 5 anos)

e T. (menino, 6 anos) brincando de casinha, sentados próximos a uma mesa com várias miniaturas, como sofá, mesa, cadeiras, etc. A.O. faz de conta que a Barbie foi passear.

A.: - *Oi Pati...*

A.M. (menina, 5 anos) também aproxima-se. M. e T. não interagem com A.O.. M. tenta vestir roupa na sua boneca e T. brinca com a pipoqueira. A.O. pega um gatinho de borracha.

T.: - *Oooo...* (reclama por ter não gostado que A.O. pegou o gato).

A.O.: - *Ah, é ele gosta de "faze" cosquinha na "bariga"* (vira o gatinho de barriga para cima e encosta as mãos da Barbie na barriga do gato. Fala para A.M. que está próxima e observa.

M.: - *Cuidado... ele solta pelo* (advertindo a amiga).

A.O.: - *Solta pelo??* (pergunta olhando para o gato).

M. tenta pegá-lo e A.O. puxa-o para perto de si.

A.: - *Minhau... minhau...* (imitando o gato. Lentamente, devolve o gato, colocando-o sobre o sofá da casinha. Volta para sua casa). (Episódio 136-137 - 05/12/2014).

Jogo: A injeção

C. (menina, 6 anos) e T. (menino, 6 anos) estão sentados num colchão; ela é a médica. C. pega uma boneca que estava entre eles, sobre o colchão, e pergunta a T..

C.: - *O quê que ela tem?*

T. sem saber o que responder, volta-se para as colegas que estão brincando ao lado.

T.: - *O quê que ela tem?*

As outras meninas continuam brincando e não respondem nada pra ele. T. permanece ali, sem falar nada.

C.: - *"Vô bincá" com ela.* (coloca a boneca no seu colo, retira de uma bolsinha os instrumentos de médico, organiza-os e explica a T. o que vai fazer). *Eu "vô dá" uma injeção muiiiito "forti". Ela depois vai "ficá" aqui um dia... aqui deitada.*

C. coloca embaixo do braço da boneca o termômetro, aguarda um pouco, retira, balança pra cima e pra baixo, confere a temperatura.

C.: - *liii... ela vai "té" que...* (interrompe a fala para tomar da mão de T. uma caixinha).

T.: - *Sabia que isso aqui "abe"?*

C. devolve no lugar o objeto. T. levanta-se e sai. C. pega a seringa e faz uma injeção na perna da boneca, faz uma cara de choro (imitando a dor que o bebê deveria sentir). Depois a coloca pra dormir no berço que está ao seu lado. (Episódio M2U 167 - 08/12/2014).

Jogo: A consulta médica

C.(menina, 6 anos) brinca de médica com A.M. (menina, 5 anos). Está sentada num colchonete no chão e A.M. numa cadeira segurando uma boneca (esperando ser chamada pela médica para a consulta).

C.: - *Próximo... próximo.*

A.M. senta-se no colchonete ao lado de C..

C.: - *O quê que ela tem?*

A.M.: - *Ela "tava" sem fome* (entrega a boneca para C.).

C.: - *O que mais?*

C. arruma carinhosamente a boneca no seu colo, olha no seu rosto e faz um carinho. A.M. presta atenção a tudo o que a médica fala sobre o bebê, como uma

mamãe preocupada. Ela examina os ouvidos da boneca com o otoscópio de brinquedo, enquanto conversa e toca no ombro de A.M., que fica sem jeito esboçando um sorriso tímido, escondendo-o com a mão. (Episódio M2U 168 - 08/12/2014).

Jogo: Batendo ao máximo

L.G. (menino, 6 anos) e L.H. (menino, 6 anos) brincam de médico e paciente. L.H. tem uma seringa na mão e quer aplicar uma injeção em L.G. que não aceita.

L.H.: - *Dá o “baço”.*

L.G.: - *Não é eu... é o Garfield. É esse daqui...*

L.G. corre para baixo da mesa a procura do gatinho de borracha que nominaram de Garfield.

L.H.: - *Esse daí já levou injeção.*

Os dois sentam-se no sofá. L.G. continua a esquivar-se de L.H., não quer levar a injeção. Nesse movimento, o embolo da seringa sai do tubo e L.H. arruma, enquanto L.G. observa.

L.G.: - *Oh... e agora... (na sequência, segura o gato para que L.H. dê a injeção).*

L.H.: - *Ai... ai... ai... (segura o gato e o movimenta como se ele reclamasse da dor da injeção, encosta várias vezes em L.G. Para e sorri).*

L.H.: - *Agora é a tua.*

Levanta a manga da camiseta e aplica a injeção. L.G. permite sem esquivar-se.

L.G.: - *Ahaaa.... (solta um grito de dor, brincando).*

L.H. ri da atitude dele. Pega um pedaço de pano bem pequeno (o algodão) e passa no braço do colega.

L.H.: - *“Vô vê” com “exe” o “colação”.*

L.H. tentar arrumar o estetoscópio no ouvido, encontra dificuldade. Entrega para que L.G. arrume no seu ouvido. Ele consegue fazer com que o aparelho fique no ouvido de L.H., mas quando este tenta novamente ouvir o coração de L.G., o estetoscópio cai novamente de seus ouvidos. Os dois acham graça e riem. L.H. coloca o aparelho num só ouvido e segura com uma mão, assim consegue fazer de conta que está ouvindo o coração de L.G.

L.H.: - *“Tá” batendo máxima...*

L.G. gesticula com a mão pra lá e pra cá bem depressa, imita a batida do coração.

L.G.: - *Uuuuuuu...*

L.H.: - *“Dexa vê” tua febre... (coloca o termômetro embaixo do braço de L.G., sobre a camiseta). “Segula” com força...*

L.G.: - *Ihhh... (retira o termômetro e tenta colocar no L.H.).*

L.H. pega o termômetro e imita estar lendo a temperatura. Aproxima-se de L.G. para que participe da leitura, como se estivesse informando-o, resmunga algo (não é compreensível). L.G. pega dois objetos que estão sobre o sofá e L.H. toma de sua mão rapidamente. Em seguida, avista o otoscópio e tenta examinar os ouvidos de L.G..

L.H.: - *“Dexá” eu “olhá”...*

L.G. fica poucos instantes quieto, depois se recusa.

L.G.: - *Nãooo... (leva a mão na orelha impedindo que o colega continue).*

L.H.: - *Esse é “pa” dor de ouvido, cara...*

L.G.: - *Nãooo... meus “sovidos” estão dormindo.*

L.H.: - *Mas “dexá vê” se não tem alguma coisa...*

L.G. levanta o braço, impedindo que L.H. chegue perto com o aparelho. Desiste de examinar o ouvido.

L.H.: - *Então “vô dá” mais uma injeção... Tu não “dexá”... eu “vô dá” mais uma injeção... E vai se “agola”... (levanta a manga da camiseta de L.G.). Iii... “agola” vai*

“se” forte (L.G. fica parado e aceita. Depois que recebeu a injeção, ergue a manga e observa).

L.H.: - “O ti... oi fico” a marca... (faz de conta que cola um esparadrapo sobre a marca).

L.H.: - “Agola ... vamô” medi a “febi” (arruma o termômetro embaixo do braço de L.G.).

L.G.: - *Ooo de novo... isso não adianta* (retira o termômetro e faz de conta que lê a temperatura. L.H. toma de sua mão e tenta recolocar o termômetro embaixo do braço dele. Desiste).

L.H pega o ostetoscópio, mostra para L.G. que sorri e empurra pra longe dele, sorri. (Episódio DSC 307 - 11/12/2014).

Jogo: Preparando-se para a festa

A.M. (menina, 5 anos), N. (menina, 6 anos), R. (menina, 7 anos) e Z. (menino, 6 anos) estão sentados em cadeiras em volta de uma mesa, comendo doces que ganharam do Papai Noel que passou nas salas distribuindo. Brincam com Barbie, maquiagens e acessórios para cabelo.

Juntos: - *Quatro, três, dois, um... jááá.* (todos falam ao mesmo tempo).

Z. pega o frasco de esmalte de brinquedo que está na mesa.

R.: - *Nãooo... isso aí é esmalte.*

Z. fecha o frasco e devolve na mesa.

Z.: - *“Tava” procurando batom...*

N.: - *Não... batom é issooo!* (mostrando para ele).

R.: - *Z. ... é caro.*

N.: - *Só as meninas sabem usar. Ahhh...* (exclama ao olhar para R. que estava com maquiagem). *Vocêêê “ta” lindaaa!!!* (A. M. a acompanha prontamente, adivinhando a fala de N., fazem um dueto).

Z. olha as meninas e sorri, diverte-se com as falas das duas.

N. se dá conta de que A. M. havia largado o telefone em cima da mesa e rapidamente o pega. A. M. tentar tomar de sua mão, mas N. é mais rápida e fica com o telefone.

Z.: - *Vão “quebrá”...* (adverte as colegas que disputavam o brinquedo. Ele segura uma Barbie pelo cabelo, quer fazer um rabo e pede ajuda pra R.). *Amarra aqui pra mim.*

R.: - *“Tá” bom...*

N. atende o telefone.

N.: - *Alô...*

A. M.: - *Daí era o meu namorado.*

N.: - *Sim... Era minha amiga* (justifica para A. M.). *Ah... minha amiga vem “conta” outra... até sexta-feira...* (fala mais algumas coisas no telefone mas não são compreensíveis. Z. acompanha a conversa e sorri encabulado para N. diante do que ela falou no telefone). *Aqui “tá u” dono que vai “levá” a gente pro baile.*

Z.: - *É uma “limosine”* (declara para N. num gesto para que ela repasse à pessoa com quem fala no telefone).

N.: - *Tchau. Que “limosine”??*

Z.: - *“Limosine” é um carro.*

R. entrega a Barbie de volta para Z..

Z.: - *Isso aqui é o “pentiado dum home”... pra cima, né?* (justificando-se perante as meninas).

R.: - *Cruzes* (pega de volta e começa a arrumar o cabelo da Barbie).

N. chama a R. falando devagar e arrastado.

N.: - *Ra... ís... sá* (na sílaba “sá” é acompanhada pelo Z.). *Olha o que você fez...* (referindo-se que ela abriu o pacote de rabricós).

[...]

R.: - *“Tá bom... me dá um batom aqui... Vem aqui, Z. ... vem* (tenta pintar os lábios dele).

Z. esquiva-se não permitindo que ela pinte seus lábios.

R.: - *Óoo, deixa eu “pinta”... (mais calmamente)*

Z.: - *Nãooo... sai.*

N.: - *Gente, cuidado!*

R.: - *“Vamo maquiá” o Z?*

Z.: - *“Naum”... (levanta e foge de R. que tenta alcançá-lo).*

Na confusão, derrubam alguns brinquedos no chão. R. detém-se e Z. fica em pé do outro lado da mesa, observa que R. vai sentar-se no sofá para ler, saindo da brincadeira.

N.: - *Gente, vocês “tão” destruindo tudo. Olha aqui “tava”... Ei, quem “mandô derrubá” meu pirulito no chão?* (dirigindo-se para o Z., que está de pé ao seu lado).

Na verdade, com a bagunça, o pirulito caiu no chão. Z. viu e o colocou na mesa.

Z.: - *Ela “qué” me “maquiá”.*

R., em silêncio, arruma tudo o que caiu no chão e senta-se no sofá para ler. Z. se aproxima e avisa.

Z.: - *Se eu “quisé” eu me maquio pro Hallowenn.*

N.: - *Que é hallowenn? Hoje não é festa de Hallowenn.*

Z. ao sentar-se na cadeira, desequilibra e quase senta fora da cadeira; acha graça.

N. olha para ele e diz...

N.: - *Bruxas!!! Ah, Natal !! (fala num suspiro de admiração). Colantástico!! (Episódio DSC 322 - 12/12/2014).*

Jogo: Quero brincar disso...

R. (menina, 7 anos), N. (menina, 6 anos) e A.M. (menina, 5 anos) estão sentadas em volta de uma mesa e brincam de maquiar-se.

N.: - *“Vô” me passar só mais um pouquinho de batom* (pegando o batom que estava na mesa em frente de A.M.).

A.M. pega o batom da mão de N..

A.M.: - *O meu não...*

M. (menina, 5 anos) chega e convida para a aula.

M.: - *Meninas vai “iniciá” a aula.*

N.: - *Aii... eu não quero “brincá”* (com cara de contrariada).

R.: - *A gente “ta” em casa.*

A.M.: - *Espera a gente se “maquiá”.*

M. se afasta.

N.: - *É...hoje... eu não “vô brincá” disso.*

N.: - *Né que a gente vai, as duas?* (pedindo a confirmação para R.). *As duas tem aula depois.*

N.: - *Depois “a gente vamos” pra lá.*

A.M.: - *A gente “ta” passando perfume... espera... espera a minha irmã termina de se “pintá”.* (diz para R.).

N. entrega o batom para R., após ter usado.

N.: - *Passa bem forte.*

R. começa a passar o batom em seus lábios.

Enquanto N. passava o batom, Z. (menino, 6 anos) aparece para o grupo usando uma máscara de um bicho.

Z.: - *Miau... miau... é só pra quem tem um cabeção, eu tenho uma cabecinha* (tira a máscara, larga no chão e se afasta. Parece que tinha a intenção de assustar as meninas para que elas fossem à escola porque ele estava brincando de escolinha com M. e queria a companhia delas. Depois voltou para a escola concluir o desenho que tinha começado). (Episódio M2U 225 - 12/12/2014).

Jogo: Tudo de graça!

L.H.(menino, 6 anos), T. (menino, 6 anos) e A. (menina, 7 anos) conversam próximos a um sofá que tem diversos brinquedos sobre ele. L.H. segura o telefone do Garfield na mão.

T.: Ele é o vendedor (referindo-se a L.H.).

L.H.: Vinte e oito reais... (estende a mão para A. para pegar o dinheiro).

A.: Tá bom... (faz gesto de entrega do dinheiro na mão dele). Mas eu quero esse, tá?... (pega algumas roupinhas de boneca).

T.: E também tem o óculos... (mostra para A.).

A.: Não, não quero. (se afasta do grupo).

T. senta-se no sofá. L.H. fala ao telefone...

L.H.: Tá... Ele vai vim (avisa para T.).

T. pega um brinquedo da caixa que está sobre o sofá e L.H. tira de sua mão e o recoloca no lugar.

T. se levanta, fica na frente de L.H. e agita as mãos ansiosamente. Fala algo incompreensível.

T.: Quanto que é?

L.H.: (movimenta a cabeça afirmativamente) Agora é tudo de “gacha” (graça).

T. pega um brinquedo.

L.H.: É tudo de “gacha”. (reafirma). Tem mais “qui de bouxa” (aqui de baixo). (pegando uma escova de cabelo que estava embaixo do carrinho. (Episódio 88-90 - 04/12/2014).

Jogo: Fazendo salvamento

L. G. (menino, 6 anos) e M. E. (menino, 6 anos) brincam com ferramentas de brinquedo (serrote, alicate, parafuso e porca fixos num retângulo). J. (menino, 6 anos) aproxima-se do grupo e senta-se com eles no chão. M. E. usa um óculos e J. usa uma máscara na boca (equipamentos de proteção individual). Sentados no chão, M. E. serra uma caixa de papelão e L. G. aperta a porca com o alicate. L. H. (menino, 6 anos) aproxima-se do grupo portando uma espada.

L. H.: - *“Qué” que “ce” estão fazendo?*

T. (menino, 6 anos) também aproxima-se do grupo, quer a espada de L. H..

T.: - *Eu quero... Eu quero...*

L. H. ao sentar-se, cai.

L. H.: - *Ooo... caí de bunda.*

Alguém pede a espada para ele.

L. H.: - *Agora “so” eu que “tô” no salvamento (justifica).*

C. (menina, 6 anos) que está próxima ao grupo tenta convencê-lo.

C.: - *O L. H....*

L. H.: - *Eu tenho um salvamentooo...*

Nesse momento, a professora da turma que está próxima, intervém.

P1: - *Dá um pouquinho agora pra ela L. H. ... trocam... o L.H. dá um pouquinho pra cada um brincar agora... vão trocando... já brincou um pouco.*

Finalmente, ele concorda e entrega a espada. Vai brincar com um grupo de meninos. (Episódio 115-116-117 - 05/12/2014).

Jogo: Consertando o caminhão

L.G. (menino, 6 anos) está segurando um retângulo no qual são encaixados parafusos e porcas. M.E. (menino, 6 anos) toma de suas mãos e começa a serrar o retângulo. L.G. pega o alicate e o caminhão. M.E. olha, solta o serrote e,

rapidamente, pega um alicate, o aproxima do caminhão, gira-o como se afrouxasse um parafuso e diz para os amigos.

M.E.: - *Cuidado vai sair fumaça...* (encolhe-se, escondendo a cabeça entre as mãos, como se iria explodir algo).

L.G. e L.H. (menino, 6 anos) não acompanham o brincar de M.E..

L.H. quer pegar o que ele tem na mão (durante o brincar ele e M.E. disputavam os brinquedos o tempo todo). M.E. solta, entregando para Luiz, e pega novamente o serrote para serrar o excedente do parafuso no retângulo.

L.G. faz de conta que conserta o caminhão.

L.G.: - *Chiiii...* (faz um gesto de elevar o braço e abaixar como se estivesse tocando a fumaça que sai do caminhão).

M.E. pega o alicate e auxilia L.G. no conserto do caminhão.

M.E.: - *Ooo o bico de "papaduro"...* (L.G. e L.H. riem do que ele falou e todos se voltam para o caminhão com o qual L.G. brinca).

L.H. pega o serrote e começa a serrar, com vigor, a caixa de papel.

M.E.: - *Tira a mão doooo...*

L.H. descuida-se e M.E. pega o serrote da sua mão. (Episódio 118-119-120 - 05/12/2014).

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer 898.472, processo CAAE nº 34228314.9.0000.0107

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICOCULTURAL

Pesquisador: Maria Lidia Sica Szymanski

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34228314.9.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 898.472

Data da Relatoria: 26/11/2014

Apresentação do Projeto:

todas as pendências do projeto foram sanadas

Objetivo da Pesquisa:

adequados ao estudo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

presentes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

relevante para a área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

todos foram readequados

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: sem pendências

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

As solicitações feitas foram atendidas pela pesquisadora.

CASCADEL, 04 de Dezembro de 2014

Assinado por:

João Fernando Christofolletti

(Coordenado)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR **Município:** Cascavel

Telefone: (45)3220-3272

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br