

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE PATRICIA CAMPOS TOLENTINO DE LIMA

“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”:
estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar

RIBEIRÃO PRETO
2023

ALINE PATRICIA CAMPOS TOLENTINO DE LIMA

“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”:
estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP, para a obtenção do título de doutora.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joana de Jesus de Andrade

RIBEIRÃO PRETO
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lima, Aline Patricia Campos Tolentino de.

“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. Ribeirão Preto, 2023.

245 p.: il.; 30 cm

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, da Universidade de São Paulo – USP para a obtenção do título de doutora. Área de concentração: Educação.

Orientadora: ANDRADE, Joana de Jesus de.

1.Educação. 2.Educação Infantil. 3.Psicologia Histórico-Cultural. 4.Imaginação. 5. Funções Psíquicas Superiores

LIMA, A. P. C. T. *“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”*: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. 2023. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Elaine Sampaio Araújo

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joana Jesus de Andrade

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*Dedico a minha filha Manuela Tolentino que foi a parceira
e inspiração para os meus estudos.*

*E também a todas as crianças que fizeram parte deste estudo
e para todas as outras que estão chegando neste planeta.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a *Deus* e ao *universo* pela possibilidade de caminhar e poder aprender no caminho. Gratidão aos meus *amigos invisíveis*, que sempre estiveram ao meu lado inspirando-me pela sabedoria.

À minha amada filha, *Manuela*, gratidão por toda espera e força pelos estudos da mamãe.

Ao meu querido e amado esposo, *Ramon*, por ser sempre uma rede de apoio, dedicando seu tempo a nossa filha.

Aos meus amados pais, *Terezinha e Joaquim*, por serem essenciais e exemplos de seres humanos em minha vida.

Às minhas irmãs, *Thairine e Rithielle*, por também serem a minha rede de apoio e sempre fazerem o melhor para que a minha filha *Manuela* estivesse feliz nos momentos em que estive ausente. E, em especial, por tornarem meus dias mais alegres e me darem de presente duas sobrinhas amadas *Maya e Liz*.

À minha querida orientadora, amiga e parceira, *Prof.^a Dr.^a Joana de Jesus de Andrade*, primeiramente por acreditar em mim, me aceitar como aluna especial, depois como aluna no Programa de Pós-graduação e assim contribuir para tornar o meu sonho de ser doutora, uma realidade. Pelo exemplo de dedicação e de pessoa essencialmente humanitária, pelo carinho e respeito que tem com todos os alunos que vai além de uma relação acadêmica. Por todas as portas que me ajudou a abrir durante este percurso, sempre de mãos dadas, minha gratidão eterna a nossa querida *Jô*.

À querida *Prof.^a Dr.^a Elaine Sampaio Araújo*, que me recebeu em diferentes momentos durante esses anos, como aluna ouvinte, como estagiária no PAE (Programa de Assistência Estudantil), como aluna em suas disciplinas, em seu grupo de estudos e ao compor a minha banca de defesa. Por todo carinho e principalmente por tantos conhecimentos compartilhados neste caminhar junto.

Agradeço também às queridas professoras *Dr.^a Yulia e Dr.^a Elieuzza*, por também fazerem parte da minha trajetória enquanto aluna especial em suas disciplinas, e pelas contribuições que foram essenciais durante a qualificação deste estudo.

Também gostaria de agradecer à professora *Dr.^a Ana Luiza Smolka*, pela honra de fazer parte da banca de defesa do doutorado, visto que suas obras e produções acadêmicas foram fontes de inspiração para este estudo.

Aos colegas do nosso grupo de estudo *NeuEdu*, pela partilha e amizade.

A todos e todas as colegas que estiveram comigo dia a dia na *Secretaria Municipal da Educação* e me apoiaram enquanto realizava esta pesquisa. Em especial às amigas da Divisão de Educação Infantil, que acompanharam este processo de dedicação e muitos estudos, minha imensa gratidão!

Gratidão 

RESUMO

LIMA, A. P. C. T. *“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais”*: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. 2023. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

O desenvolvimento infantil e a escola são os contextos de investigação da presente pesquisa que propõe um estudo sobre o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), em especial da imaginação, a partir do registro das vivências que acontecem no dia a dia de crianças em idade pré-escolar. A emergência deste tema baseia-se na contradição entre o fato de existirem legislações que garantem a brincadeira como um dos principais eixos para o desenvolvimento infantil e a constatação de que nem sempre essa lei é cumprida conforme preconizado nos documentos. Estudar como estes dois aspectos se entrelaçam direcionou o recorte desta pesquisa para o estudo de uma Função Psíquica Superior, a imaginação, considerando as condições oferecidas pelas escolas e a realização das brincadeiras pelas crianças. Como objetivos específicos desta pesquisa, enumeraram-se: o estudo das vivências, dos motivos e das condições que sustentam (ou não) a possibilidade de surgimento das brincadeiras de papéis sociais no espaço escolar; a identificação e análise dos indícios que apontam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação; a interpretação de possíveis processos de significação atribuídos pelas crianças a diferentes situações, considerando suas diferentes formas de expressão. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural que aborda as FPS considerando os processos naturais e culturais que as integram no desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa fundamentada na abordagem materialista histórica e dialética que considera a importância do sujeito investigado como um produto das relações sociais. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo, envolveu quarenta e cinco crianças, seis professoras, com trinta e seis horas de registro e observação. Durante o percurso foram vídeo-gravadas e registradas em diários de campo, situações em que as crianças utilizaram o “cesto de tesouros”, brincaram em diferentes momentos da rotina, produziram desenhos e interagiram entre si e com a professora. As situações foram selecionadas, transcritas e sistematizadas; as fotos e desenhos das crianças foram digitalizados e os materiais obtidos foram organizados em forma de unidades de análise, elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. Os resultados evidenciam que em ambas as escolas há escassez de tempo destinado à brincadeira livre das crianças, que existe uma rotina relativamente fixa e previsível de atividades e os indícios de (des)envolvimento da imaginação nas brincadeiras podem ser identificados nas ações de iniciativa das crianças, nos “atos volitivos”, nas escolhas, nas palavras que surgem para organizar e construir significados, na construção de roteiros e cenários como contextos de significação. Como considerações finais, ressalta-se a importância de que sejam oportunizados períodos e ambientes propícios para a prática da brincadeira de papéis sociais nas instituições de Educação Infantil. Destaca-se a importância de que a intencionalidade pedagógica seja deliberada e direcionada à valorização da imaginação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS).

Palavras-chave: 1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Imaginação. 5. Funções Psíquicas Superiores.

ABSTRACT

LIMA, A. P. C. T. *“Children have to play! Afterwards, they grow up, become adults and don’t play anymore”*: study of the development of imagination in preschool age. 2023. 245 p. Thesis (Doctorate degree in Education) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Child development and school are the investigative contexts of the present research, which proposes a study on the process of development of higher psychological functions (HPF), particularly imagination, based on the recording of experiences that occur in the day-to-day lives of preschool-aged children. The emergence of this topic is based on the contradiction between the existence of legislation that guarantees play as one of the main axes for child development and the observation that this law is not always implemented as prescribed in the documents. Studying how these two aspects intertwine guided the focus of this research towards the study of a Higher Psychological Function, namely imagination, considering the conditions offered by schools and the enactment of play by children. The specific objectives of this research are as follows: to study the experiences, motives, and conditions that support (or hinder) the emergence of social role play in the school environment; to identify and to analyze indicators that point to the development of higher psychological functions, particularly imagination; and to interpret possible processes of meaning attributed by children to different situations, considering their various forms of expression. The theoretical and methodological foundation is anchored on Historical-Cultural Psychology, which considers HPF by addressing the natural and cultural processes that integrate them in child development. This research is based on a historical and dialectical materialistic approach, which recognizes the importance of the investigated subject as a product of social relations. The field research was conducted in two Early Childhood Education schools in a city in the interior of São Paulo state and involved forty-five children and six teachers, with thirty-six hours of recording and observation. Throughout the study, situations in which the children used a "treasure basket," engaged in play during different routine moments, produced drawings, and interacted with each other and the teacher were video-recorded and documented in field diaries. The situations were selected, transcribed, and systematized; the children's photos and drawings were digitized, and the collected materials were organized into units of analysis, developed on the basis of the research objectives. The results demonstrated that in both schools a scarcity of time is dedicated to children's free play, with a relatively fixed and predictable routine of activities. Indicators of the (under)development of imagination in play can be identified in the children's initiative, volitional acts, choices, words used to organize and to construct meanings, and creation of scripts and scenarios as contexts of signification. In conclusion, the importance of providing periods and environments conducive to the practice of social role play in Early Childhood Education institutions is emphasized. Intentional pedagogical focus on the valorization of imagination is needed for the development of higher psychological functions (HPF).

Keywords: 1. Education. 2. Early Childhood Education. 3. Cultural-Historical Psychology. 4. Imagination. 5. Higher Psychic Functions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Obra de arte - Las Meninas, 1656.....	29
Figura 2- Amas de leite	30
Figura 3- D. Pedro II com sua ama de leite com um ano e meio de idade, pintura a óleo atribuída a Jean Bapist Debret, c. 1827.	31
Figura 4-Ilustração do livro Casa grande e senzala de Gilberto Freyre	31
Figura 5- Obras de arte sobre a criança brasileira, Gildásio Jardim.	33
Figura 6- Parques Infantis	35
Figura 7-Registros das manifestações artísticas dos Parques Infantis	36
Figura 8- Registros das manifestações artísticas dos Parques Infantis	39
Figura 9- Troika Russa.	55
Figura 10- Escola de Vigotski: em pé, da esquerda para a direita: A.V. Zaporozhets, N.G. Morozova, and D.B. Elkonin. Sentados: Leontiev, R.E. Levina, L.I. Bozhovich, L. S. Slavin e A. R. Luria.	55
Figura 11- A luta pela terra: crianças às margens das rodovias.	93
Figura 12- Registro fotográfico sobre as escolhas metodológicas	134
Figura 13- Fotografias registradas pelas próprias crianças.	137
Figura 14- Desenho realizado pela Ana Clara (5 anos)	138
Figura 15- Registro fotográfico do Cesto de Tesouros	141
Figura 16- Registro fotográfico dos Cestos de Tesouros	141
Figura 17- Registro fotográfico escolhendo o Cesto de Tesouros.....	142
Figura 18- Pátio da Educação Infantil.....	150
Figura 19- Sala de atividades do Jardim II.....	151
Figura 20- Parque gramado	151
Figura 21- Parque gramado	152
Figura 22- Sala de atividades.....	155
Figura 23- Quadra	156
Figura 24- Parque de areia.....	157
Figura 25- Praça.....	157
Figura 26- Rotina escolar – Jardim II	163
Figura 27- Rotina escolar dos espaços externos	167
Figura 28- Rotina escolar por imagens	168
Figura 29- Desenho realizado pela Ana Clara.....	169

Figura 30- Registro fotográfico “Brincadeira do telefone”	172
Figura 31- Registro fotográfico brincando com o telefone.	174
Figura 32- Registros fotográficos brincando com o telefone.	175
Figura 33- Registro fotográfico “Trocando o coração”	179
Figura 34- Registros fotográficos da brincadeira	187
Figura 35- Brinquedos que foram utilizados no bolo de aniversário e nas velas	189
Figura 36- Registro fotográfico do bolo de aniversário.	191
Figura 37- Organização dos brinquedos do Cesto de Tesouros	193
Figura 38- Ester enrolando o paninho na boneca	195
Figura 39- Ester mostrando as notas de dinheiro para Bernardo	195
Figura 40- Douglas colocando o pedaço de bolo na boca da boneca.	196
Figura 41- Registro fotográfico de Hima durante a brincadeira de comidinha	197
Figura 42- Registro da brincadeira de heroína realizado por Carla (5 anos).....	203
Figura 43- Registro da brincadeira de heroína realizada por Maísa.	204
Figura 44- Registro da brincadeira de esconder realizada por Hima.	206
Figura 45- Registro de pintura rupestre.....	207
Figura 46- Registro da escrita cuneiforme (Mesopotâmia).....	208
Figura 47- Registro da brincadeira realizado por Maria.	209
Figura 48- Registro da brincadeira de corrida que foi realizado por Douglas.	210
Figura 49- Desenho realizado por Douglas.	211
Figura 50- Registro fotográfico da brincadeira de corrida	212
Figura 51- Registro fotográfico realizado por Fla.	214
Figura 52- Registro fotográfico realizado por Antônio.....	215
Figura 53- Registro fotográfico realizado por Hima.....	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de trabalhos selecionados no BDTD (2010-2021).....	43
Tabela 2- Número de trabalhos selecionados no SciELO (2010-2021).....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Periodização do desenvolvimento infantil.....	99
Quadro 2- Encontros com as crianças: temas e materiais de apoio	148
Quadro 3- Encontros com as crianças: temas e materiais de apoio	154

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FPS	Funções Psíquicas Superiores
GT7	Grupo de Trabalho 7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. Apresentação	19
2. Introdução	23
2.1 Gênese - ou das origens da criança, do brincar e da escola	26
2.2 A sociogênese: a criança constituída social e historicamente	28
2.3 Os direitos da criança constituídos histórica e socialmente: os documentos legais e o surgimento das instituições de Educação Infantil	34
2.4 Os documentos legais.....	40
2.5 A microgênese: os estudos sobre o desenvolvimento da imaginação relacionado ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores.....	43
2.6 Revisão de literatura: o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS) - imaginação- durante a idade pré-escolar.....	46
3. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período da infância	53
3.1 Psicologia Histórico-Cultural	53
3.2 A gênese do desenvolvimento das funções psíquicas superiores	57
3.3 O desenvolvimento da imaginação	60
3.4 Relações entre o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento	66
3.5 Relações entre o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da percepção e atenção.....	71

3.6	Relações entre o desenvolvimento da imaginação e da memória	76
3.7	Relações entre o desenvolvimento da imaginação e das emoções	80
3.8	A relação entre o desenvolvimento da imaginação e do raciocínio-lógico.....	83
4.	Brincadeira como universo das vivências do mundo infantil.....	89
4.1	O termo vivências (<i>pereživâne</i>) na Psicologia Histórico-Cultural.....	91
4.2	O brincar pela interação com o outro e com o meio	94
4.3	Periodização da infância a partir de suas atividades principais	96
4.4	Primeiro ano de vida: a chegada dos bebês em um mundo cultural	101
4.5	Primeira infância: conhecendo os objetos culturais.....	102
4.6	Idade pré-escolar: as relações sociais como foco do desenvolvimento das crianças	104
4.7	O desenvolvimento da personalidade	105
4.8	Quando a criança começou a brincar de papéis sociais?.....	106
4.9	A brincadeira de papéis sociais e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico.....	108
4.10	As regras durante a brincadeira de papéis sociais.....	113
4.11	Temas das brincadeiras de papéis sociais: as vivências das relações sociais do mundo dos adultos.....	114
4.12	A função psíquica da imaginação e a brincadeira de papéis sociais	116

4.13 A intencionalidade pedagógica durante a brincadeira de papéis sociais.....	117
5. Caminhos metodológicos	122
5.1 O caminho escolhido: o movimento	122
5.2 Do silenciamento ao grito: a escuta atenta das crianças e a ética na pesquisa com crianças.	125
5.3 O percurso da pesquisa de campo: os desafios da realização de uma pesquisa em tempos de Pandemia.....	131
5.4 Conversando com as crianças.....	134
5.5 Observação participante	136
5.6 Fotografias pelo olhar das crianças.....	137
5.7 Desenho infantil.....	138
5.8 Cesto de Tesouros: vivenciando os papéis sociais	139
5.9 Sobre as escolhas dos nomes fictícios e questões éticas da pesquisa	143
5.10 Caracterização das instituições de Educação Infantil que participaram da pesquisa de campo:.....	147
5.10.1 “A tia da brincadeira chegou”: conhecendo a primeira escola	147
5.10.2 Olhares curiosos e atentos: conhecendo a segunda escola	153
5.11 Sobre a organização e tratamento dos dados.....	158
6. É hora de brincar!	160

6.1 Unidade de análise I: É hora de brincar - o tempo e o espaço da brincadeira no ambiente escolar.....	161
6.1.1 As escolas e os espaços-tempos.....	163
6.2 Unidade de análise II: as vivências com brincadeiras, o imaginário infantil. .	172
A) Episódio 1: Brincadeira do telefone.....	172
B) Episódio 2: Cuidando do outro.....	178
C) Episódio 3: Festa de aniversário.....	186
D) Episódio 4: Supermercado	192
E) Episódio 5: Comidinha.....	197
6.3 Unidade de análise III: A escuta atenta das crianças: as diferentes formas de expressão da criança.....	199
A) Desenhos produzidos sobre as brincadeiras preferidas.....	200
B) Fotografias pelo olhar da criança.....	213
7. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	224
ANEXOS	240

1. Apresentação

Neste parágrafo inicial de minhas reflexões e apresentações não poderia deixar de registrar o agradecimento pela oportunidade que o universo me propiciou de estar viva, porque se cheguei até aqui, significa que sobrevivi a uma Pandemia que jamais imaginei viver. Ficam também o meu sincero sentimento de solidariedade por tantas vidas que não puderam continuar mais habitando este planeta em que estamos de passagem. Desde dezembro de 2019 vivemos dias obscuros e incertos, com muitas lágrimas e dor ao redor de todo o mundo. Tem sido necessário se reinventar, aprender a olhar para dentro de si e buscar apoio dentro dos lares, junto aos familiares, para poder, neste período de isolamento social, sobreviver ao caos. Mas, infelizmente, sabemos que existem muitas desigualdades e o isolamento social para muitos também foi sinal de mais sofrimento e injustiças, pois a pandemia deixou ainda mais evidentes tais diferenças que ainda estão presentes em nosso país.

A Pandemia da Covid-19 deixou marcas profundas, mas também ensinamentos que levaremos por toda a vida. E é nesse exercício de ressignificação que se viu, por meio deste estudo, a premência de se aludir ao brincar para que este ato seja reconhecido e garantido como essencial à vida saudável de todas as crianças.

As discussões deste estudo ensinam apresentar um olhar voltado para o desenvolvimento e escuta da criança, e início contando um pouco da minha história e como a criança e o brincar foram se constituindo em minha trajetória pessoal, e mais adiante acadêmica e profissional.

Em minha trajetória pessoal, a partir do ponto de vista que tenho hoje ao realizar estudos sobre o brincar e sobre a infância, recordo-me de fases que me fazem refletir sobre as minhas próprias brincadeiras. Fui a primogênita de três meninas, e gozei sempre de pais e avós muito presentes. Com destaque à minha avó Odete, que foi minha grande parceira de brincadeiras por mais de quatro anos, até a chegada da minha primeira irmã. Lembro-me de sua companhia e carinho em costurar roupinhas para as minhas bonecas e tornar o meu brincar de faz de conta possível enquanto meus pais trabalhavam.

Foram muitas tardes em companhia de minha avó Odete em que o brincar sempre se fez presente e se fortaleceu mais ainda com a chegada das minhas irmãs. Entre tantas delas, a brincadeira de ser professora e de fazer de minhas irmãs minhas alunas, era minha preferida. Assim, o brincar fez parte da minha história desde o início de minhas relações sociais mais intensas. Em especial, o brincar de faz de conta na oficina do meu pai, espaço em que eu me

envolvia por horas inventando e criando muitas “coisas”. Como irmã mais velha, sempre cuidei das outras duas e da mais nova com oito anos de diferença, assim afirmo que tanto o brincar como as crianças estiveram presentes em minha vida desde o início.

Quando estava para ingressar no Ensino Médio em uma escola estadual, fiz uma escolha pelo Curso Normal, embora sem saber muito bem para onde essa escolha me levaria. Cursei a última turma do Curso Normal, curso este que não seria mais oferecido em nível médio, o antigo Magistério, e desde então o ser professora foi criando raízes e me encantando cada dia um pouco mais. E, no quarto ano do Magistério, tive a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia com uma bolsa oferecida pelo programa PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

No decorrer de minha trajetória acadêmica, que também se entrecruzou com os caminhos da trajetória profissional, iniciei minha carreira como professora emergencial na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto logo que terminei o Magistério. Tinha apenas dezenove anos, e a primeira turma que escolhi foi uma “primeira série” do Ensino Fundamental I. Adorava ser uma professora alfabetizadora, mas após três anos fui conhecer a Educação Infantil.

Estar na Educação Infantil foi uma experiência muito significativa. A possibilidade da rotina flexível, o brincar, as cores, o movimento com as crianças, tudo me fazia “sentir em casa”. Algo muito presente em minha prática pedagógica eram as rodas de conversas, em que me sentava com as crianças e me colocava para escutar o que elas queriam dizer, e sempre tinham muitas histórias e curiosidades para contar.

Terminei o curso de Pedagogia, me tornei efetiva na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto e surgiu a oportunidade de fazer uma especialização em Educação Infantil na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Tal curso ampliou o meu olhar para as especificidades que existem no cotidiano da Educação Infantil.

Por um período de aproximadamente cinco anos, mantive-me profissionalmente ativa, porém me dediquei a outras esferas da minha vida pessoal, me casei e ganhei uma filha linda, Manuela. E, quando minha filha estava com dois anos, ingressei no Mestrado em Educação, como aluna bolsista pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ser professora da Rede Pública, com um projeto de pesquisa que tinha como proposta a observação acerca da importância do brincar no cotidiano da Educação Infantil.

A busca por aprofundamento pela temática do brincar surgiu no dia a dia do trabalho docente na Educação Infantil, por perceber que as crianças passavam horas brincando e que o brincar era muito valioso para elas. Porém, por outro lado, há relativo desconhecimento por

parte da comunidade escolar em compreender que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Comecei a estudar e pesquisar sobre o brincar porque queria entender e comprovar de forma mais ampla a sua importância.

E, no Mestrado em Educação, com a revisão de literatura, também percebi que a maioria das pesquisas científicas trazia opiniões dos adultos em relação ao brincar. E comecei a me questionar: por que não trazer também a opinião das próprias crianças sobre o brincar? E uma das estratégias de minha pesquisa de Mestrado em Educação foi justamente analisar as rodas de conversas que já faziam parte de minha prática pedagógica.

Durante o Mestrado em Educação, quando estava caminhando para a etapa final, participei de duas disciplinas como aluna especial, uma foi sobre o estudo das Funções Psíquicas Superiores (FPS), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e a outra disciplina sobre Neuropsicologia na Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Com estes estudos percebi que ainda havia necessidade de um aprofundamento teórico para entender melhor a importância do brincar. E foi na disciplina de Neuropsicologia e Educação que conheci a professora Joana, minha atual orientadora, que sempre foi muito acolhedora e inspiradora em seus ensinamentos. Comecei a escrever um projeto de pesquisa para o Doutorado em Educação antes mesmo de terminar o Mestrado em Educação. No mesmo ano de minha defesa do Mestrado abriram as inscrições para o Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), foi quando descobri que era uma oportunidade de continuar meus estudos, e por isso foi preciso antecipar a defesa do meu Mestrado em seis meses.

No dia da minha defesa do Mestrado em Educação, deu-se concomitantemente meu ingresso no Doutorado em Educação, o que marcou como uma data de muitas alegrias pela realização de um sonho, que era ser aluna em uma universidade pública. Ser aluna de Doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo, fazia parte das minhas expectativas pessoais e não poderia deixar de agradecer à minha orientadora, a professora Evani Andreatta Amaral Camargo, que sempre me apoiou e a toda equipe docente do Centro Universitário Moura Lacerda, que tornou a minha antecipação de defesa do Mestrado possível para poder ingressar no Doutorado imediatamente. Também agradeço imensamente à minha orientadora Joana de Jesus de Andrade, por sempre abrir as portas para meus estudos, enquanto aluna especial e depois como aluna no Doutorado em Educação, por acreditar no meu projeto e na minha vontade de dar segmento aos meus estudos.

Parafraseando Paulo Freire, eu diria que cheguei até aqui porque “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, e minha história acadêmica

sempre foi marcada pela prática docente, pelo querer aprender mais e contribuir com minhas ações pedagógicas, levando comigo a busca pelo reconhecimento do brincar como essencial ao desenvolvimento infantil e pela escuta das crianças que têm muito a nos dizer.

Hoje, profissionalmente, estou atuando como chefe de Seção de Pré-Escolas, que faz parte da Divisão de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, promovendo formações aos gestores e professores, e também coordenando quarenta e duas unidades escolares de Educação Infantil. Tenho aprendido muito e compartilhado as minhas experiências que foram me constituindo e me afetando no decorrer dessa trajetória. Sigo marcada pelo encantamento de estar com as crianças como professora nas instituições de Educação Infantil, e anseio que os meus estudos possam encantar outros docentes para que também participem dessa luta pelos direitos essenciais das crianças.

2. Introdução

No título desta tese foi apresentado o registro oral de uma criança de cinco anos que participou da pesquisa de campo e que disse um dia à pesquisadora: “*Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais*”. Nesta frase, que é o pressuposto deste estudo, a criança resume aquilo que é essencial e justifica os motivos da pertinência de que a criança tenha condições de brincar. A frase ecoa de diferentes modos neste estudo e propõe a pergunta: mas o que acontece com o adulto que não brinca quando é criança? Qual é o problema disso? O que faz ou fará falta? E por quê? Algo há neste direito solicitado pela criança que já é entendido por aqueles que fazem as Políticas Públicas da Infância, pois o pedido se concretizou como Lei (BNCC, 2018). E, apesar desta ser a Lei mais atual, tal direito já aparece desde o final do século XX em diversos documentos. Mas, apesar de figurar nas Leis, nas provas de concurso para professores, nos currículos dos cursos de Pedagogia, o “chão da escola” ainda mantém práticas que não favorecem o brincar.

Assim, como problematização para este estudo, destaca-se o paradoxo de que, por um lado, temos documentos legais que trazem a brincadeira como um dos principais eixos para o planejamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O desenvolvimento da imaginação aparece no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) articulada com a linguagem e o pensamento no Campo de experiência “*escuta, fala, pensamento e imaginação*”. Por outro lado, quando estamos na escola, ainda percebemos certo desconhecimento acerca da importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento integral da criança e menos ainda se sabe acerca das condições para que haja o desenvolvimento da FPS da imaginação. É muito comum ouvir discursos que não reconhecem, no segmento da Educação Infantil, a potencialidade do desenvolvimento da criança por meio das vivências e práticas brincantes. Há, por exemplo, relatos de famílias que alegam que os filhos não aprendem nada naquela escolinha, que só brincam, que perdem tempo e poderiam estar aprendendo as letras e escrevendo. Mesmo no espaço das escolas, percebe-se que há, inclusive, certo estranhamento entre as professoras que “só” cuidam e brincam e aquelas que realmente ensinam, porque alfabetizam. Assim, ainda se fazem necessários estudos que explicitem a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento da imaginação e das demais funções psíquicas superiores, ou seja, para o desenvolvimento integral da criança.

Em decorrência do exposto, esta investigação tem como proposta ampliar as discussões acerca do desenvolvimento da Função Psíquica Superior (FPS) da imaginação na idade pré-escolar, considerando os contextos concretos de vivências das crianças em idade pré-escolar e

com base teórico-metodológica ancorada na Psicologia Histórico-Cultural. O trabalho trata, portanto, de relações sociais, mas tem como foco a interação criança-criança em situações de vivências em ambiente escolar. E, nestas interações, entendemos a presença de adultos, familiares, sociedade, regras, motivações, ou seja, por meio das vivências que são oportunizadas, principalmente na brincadeira de papéis sociais, acreditamos ser possível “ver” como acontece o complexo processo de apropriação das práticas sociais e do desenvolvimento humano.

Ao considerar que o desenvolvimento da criança acontece por meio das interações sociais sustentadas pelo desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Vigotski (2010) afirmava que estas: “[...] surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança” (p. 699). O surgimento das FPS na história humana é considerado pelo autor como um produto-processo de inter-relações entre a biologia e a cultura, entre o individual e o coletivo e, pela força da perspectiva dialética em toda sua obra, pela indissociabilidade entre o sujeito e o outro. As FPS seriam o próprio resultado da “evolução” psíquica humana.

Espraiados pela obra do autor, os conceitos de atenção, percepção, memória, linguagem raciocínio lógico, imaginação e emoção/afeto, por vezes são apresentados, separadamente, como funções que tem “origem” natural/biológica na sua definição como funções elementares. Mas, os mesmos conceitos também são descritos como Funções Psíquicas Superiores, e tendo origem social ocorrem por meio de processos de mediação social e de intenso trabalho com signos e sentidos. O fato de não se poder podermos identificar um texto único e com informações que se repitam por sua obra, faz com que a necessidade de estudo e aprofundamento permaneça até os dias atuais.

Na presente pesquisa, busca-se investigar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores - especificamente da imaginação - no período da idade pré-escolar, por meio da observação e análise das vivências, narrativas e das interações desses sujeitos nos momentos das brincadeiras de papéis no contexto escolar de instituições de Educação Infantil.

E, como objetivos específicos, buscam-se:

- Analisar as vivências, **os motivos e as condições** que sustentam (ou não) a possibilidade de surgimento das brincadeiras de papéis sociais no espaço escolar;
- Identificar e analisar **os indícios que apontam para o desenvolvimento** das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, a partir da descrição dos momentos de vivências no contexto escolar;

- Interpretar **possíveis processos de significação** atribuídos pelas crianças a diferentes situações, considerando suas diferentes formas de expressão.

Assim, espera-se, neste trabalho, contextualizar os elementos e fatores que contribuem para o desenvolvimento das FPS, em especial da imaginação, em momentos de vivências com brincadeiras, utilizando para tanto, a observação participante e a opinião das crianças sobre suas brincadeiras preferidas.

Esse estudo justifica-se, portanto, pela importância que a atividade da brincadeira tem no desenvolvimento infantil para a apropriação e desenvolvimento da imaginação, buscando ampliar a discussão à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma delas pública e uma particular, com quarenta e cinco crianças. Foi feito o acompanhamento de trinta e seis horas de interação entre as crianças, por meio de vídeo gravações, e posteriormente o material foi transcrito e organizado em unidades de análise criadas em função dos objetivos propostos.

Este estudo foi organizado em introdução e quatro capítulos que abordam aspectos teóricos, metodológicos e de análises para fundamentar as discussões do estudo:

- Seções iniciais de apresentação e introdução para contextualizar os objetos de estudos;
- No primeiro capítulo será apresentado brevemente um histórico sobre a Psicologia Histórico-Cultural, os princípios que orientam a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e como se integram em relação ao desenvolvimento da imaginação;
- No segundo capítulo, dando continuidade ao aprofundamento teórico, serão discutidas a periodização da infância, a brincadeira de papéis sociais como atividade principal da idade pré-escolar e as suas contribuições para o desenvolvimento infantil;
- No terceiro capítulo serão apresentadas as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa de campo e algumas discussões acerca da importância da ética na pesquisa com crianças pequenas;
- No quarto capítulo serão apresentados os dados e suas respectivas análises, fundamentando-se em toda discussão teórica que este estudo aborda.
- Para finalizar serão delineadas as considerações finais e as referências utilizadas.

2.1 Gênese - ou das origens da criança, do brincar e da escola

O início da escrita de um texto pressupõe imaginação. Imaginar a entrada em uma nova sala de atividades, em uma nova cidade, em um novo emprego, em uma nova relação, em um novo mundo. Como metáfora da vida, entra-se ou nasce-se em muitos espaços, de diferentes formas ao longo do tempo. E, considerar isso é algo que pode auxiliar a entender que o desenvolvimento humano é um exercício que perpassa a vida toda, já que se experimenta o novo a cada instante. Inspirou-se assim, na metáfora dos “nascimentos” ou das gêneses para apresentar a introdução e a organização da revisão de literatura deste trabalho.

Com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, considera-se que o ser humano desenvolve as funções psíquicas superiores a partir da interconexão entre diferentes planos genéticos (planos de origem) que, segundo Vigotski (1931/1995), seriam: filogênese, ontogênese e sociogênese.

A filogênese refere-se à história da espécie humana e o que somos ou não capazes de fazer. O ser humano tem um cérebro plástico e, portanto, nasce com a possibilidade do desenvolvimento “em aberto” para se apropriar, por meio da mediação instrumental e semiótica, do mundo que o cerca. Ainda na filogênese estuda-se o que é específico dessa espécie, por exemplo, o ser humano nasce com um corpo biológico que o possibilita para a linguagem oral, porém ele não é capaz de voar (OLIVEIRA, 1997), ou seja, com o corpo/aparelho biológico conseguirá fazer algumas coisas e outras não.

A ontogênese diz respeito à história de desenvolvimento do indivíduo em sua espécie (nascer, se desenvolver, reproduzir e morrer), um exemplo seria o fato de que a criança, após certo período do seu nascimento, provavelmente engatinhará antes de andar, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie tem um percurso que é específico da sua espécie (OLIVEIRA, 1997). Portanto, tanto a filogênese quanto a ontogênese estão ligadas às questões biológicas.

De acordo com Rocha (2005) a evolução filogenética constitui-se pela história de transformação da atividade de trabalho, dos instrumentos e das relações sociais que se estabelecem entre os homens. Assim, “Dada a evolução filogenética, os indivíduos que nascem dentro de uma determinada cultura, desenvolvem-se imersos numa realidade que já está constituída, e que é o resultado atual de uma história de transformações (ROCHA, 2005, p. 30). A ontogênese pode ser entendida como o processo de transformação do indivíduo em sujeito histórico-cultural, sendo o percurso do indivíduo como ser biológico, imerso em um mundo

repleto de marcas culturais que, no encontro com os outros, reorganiza seu psiquismo e emerge como homem (ROCHA, 2005).

O terceiro plano genético que Vigotski (1931/1995) discute é a sociogênese. Este plano trata do desenvolvimento do ser humano a partir das condições do meio cultural. A história da cultura que o sujeito está inserido interfere diretamente no seu desenvolvimento psicológico. Para o autor pode-se considerar que nascemos biologicamente enquanto espécie (filogênese); nascemos enquanto indivíduo (ontogênese), somos seres que se desenvolvem com características únicas dessa espécie e nascemos enquanto seres sociais (sociogênese), ou seja, nascemos em um grupo com características culturais próprias e seremos “formados” com os valores e costumes deste grupo. Este será o plano genético abordado nesta introdução para contextualizar como o sentimento de infância foi se constituindo social e historicamente e como a criança é concebida pelos documentos legais na atualidade.

Alguns autores contemporâneos, a partir de estudos da Psicologia Histórico-Cultural, avançaram no estudo dos chamados planos genéticos do desenvolvimento e Wertsch (1985), por exemplo, apresentou a proposição de um novo plano genético - a microgênese - que envolveria os aspectos relacionados à singularidade do processo de aprendizagem de cada sujeito. Ou seja, como cada indivíduo em sua história, aprende de forma diferente, e seriam essas situações, vivenciadas de forma particular, que modificariam a atividade das funções mentais superiores de modo diferenciado e singular.

Wertsch (1985) afirma que poderíamos inserir a estes planos também a microgênese que seria uma esfera de apropriação e de aprendizagem própria de cada indivíduo. A microgênese se refere a como cada indivíduo aprende de formas diferentes, e como cada experiência vivenciada tem uma forma particular de ser aprendida, sendo-lhe atribuídos sentidos singulares.

A partir de tais reflexões, será apresentado nesta introdução um ensaio que aborda duas esferas: uma social e política (sociogênese); e outra individual e subjetiva (ontogênese e microgênese). Para a primeira parte discutiram-se aspectos históricos com base em autores da área da História e da Sociologia da infância. Para a segunda parte, apresentamos uma revisão de literatura com base em pesquisas atuais publicadas em bases de dados acadêmicas.

Para a organização da introdução, o fio condutor das discussões serão os planos genéticos, assim, neste momento, a ênfase será abordar brevemente como, a partir da **sociogênese**, a infância foi se constituindo histórica e socialmente. Depois serão feitos apontamentos sobre como, socialmente, os documentos legais foram construindo e estabelecendo os direitos das crianças, inclusive o direito ao brincar.

E, finalmente, considerando os conceitos de **ontogênese** e **microgênese**, serão discorridas pesquisas que trataram sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural.

2.2 A sociogênese: a criança constituída social e historicamente

A sociedade e as relações entre as pessoas são a base para compreender como nos constituímos. Para Wertsch, Rio e Alvarez (1998, p. 13), o termo sociogênese é empregado para definir a abordagem sociocultural que visa “[...] explicar as relações entre o funcionamento da mente humana, de um lado, e as situações culturais institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre, por outro”.

Nesta parte da introdução será promovida uma reflexão de forma breve sobre como, em nossa sociedade, a criança e o sentimento de infância foram se constituindo. Considera-se importante trazer os aspectos históricos e sociais sobre o objeto de estudo para contextualizar como o lugar da criança e da infância vêm sendo construídos. Ao considerar os aspectos históricos desta construção acredita-se que seja possível entender os motivos e as condições pelas quais os conceitos de infância, criança e o brincar se edificaram.

No estudo etimológico da palavra 'infância' a origem latina *infans*, significa aquele que não fala, que tem pouca idade (HOUAISS, 2019). Considerado como aquele que virá a ser, mas ainda não é. Subentendido como aquele que não tem a linguagem oral desenvolvida, não tem pensamento próprio, não tem conhecimento e não tem racionalidade, ou seja, a criança muitas vezes é compreendida socialmente como um ser menor, e como alguém a ser adestrado, moralizado e educado.

Os termos infância e criança muitas vezes são tratados por alguns autores como sinônimos, porém, existem diferenças entre as concepções sobre infância e criança, sendo a primeira uma etapa da vida do ser humano socialmente constituída e a segunda, os sujeitos que fazem parte desta categoria que é social e historicamente construída.

De acordo com diversos historiadores, o sentimento em relação à infância durante muito tempo simplesmente não existiu. As crianças eram concebidas como adultos em miniatura e participavam da vida adulta sem maiores distinções e, na Idade Média e início da Idade Moderna, nos séculos XIV, XV e XVI, não havia uma distinção entre a infância e a vida adulta (ARIÈS, 2017).

O sentimento em relação à criança, por um longo período da história, foi de esquecimento e indiferença. De acordo com Ariès (2017), a mudança sobre este sentimento de indiferença aconteceu apenas quando houve alterações na constituição social da família que passou a ter um lugar de afeição e espaço privado, até mesmo em relação às suas residências, que passaram a ter particularidades, cômodos, mobiliários, etc. Segundo o autor, não havia separação entre a vida pública e a vida social e, na arte medieval até o século XII, as crianças não eram representadas, pois foi um período em que a criança não tinha lugar nem importância no mundo dos adultos (ARIÈS, 2017). A partir do século XIII, não existia ainda a criança caracterizada nas obras de arte e literatura, mas sim homens em miniatura.

Segundo o autor, o sentimento de “paparicação” em relação à infância começou a aparecer nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha” em que as crianças aparecem presentes dentro de grupos ou multidão. E então, conforme Ariès (2017) descreve em sua obra, inicia-se uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Observem no retrato abaixo a vestimenta e representação da criança, na obra de arte “Las Meninas” de Velázquez, tela pintada em 1656 na Espanha, que traz uma representação de crianças da corte.

Figura 1- Obra de arte - Las Meninas, 1656.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_\(Vel%C3%A1zquez\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_(Vel%C3%A1zquez))

A criança de 5 anos representada com vestimentas de adulto no centro da imagem é Margarida, a sucessora do rei Felipe IV. De acordo com os historiadores, a infanta Margarida é a figura principal. Toda a representação do *Las Meninas* gira em torno dela, foi uma das personagens da família real que Velázquez mais retratou, já que desde muito jovem estava noiva do tio materno e os retratos feitos pelo pintor serviam, uma vez enviados, para informar Leopoldo I sobre o crescimento de sua noiva.

Ariès (2017) também destaca a importância do aparecimento do retrato da criança morta como um marco importante na história dos sentimentos neste mesmo período, pois até então demonstrava-se apenas indiferença sobre a morte das crianças. Ainda que morressem em grande número, até então tal fato era insignificante, como se elas ainda não tivessem personalidade ou, como se acreditava nas orientações do cristianismo da época, acreditava-se que elas ainda não tinham alma, e eram muitas vezes enterradas em qualquer lugar, nos próprios jardins de casa, da mesma forma que hoje em dia tratamos um animal doméstico. Segundo Ariès (2017), o início da mudança de paradigma inicia-se entre o final da Idade Média e o início da idade Moderna. Assim,

A descoberta, ou melhor, a criação da infância, começou no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2017, p. 27).

As mudanças foram em vários aspectos, mas, especificamente, na forma de vestir as crianças, cujas vestimentas começaram a se diferenciar das dos adultos e, nas artes, a criança começou a ser retratada sozinha. Essas mudanças no modo de retratar nos mostram que, aos poucos, a sociedade foi deixando de ver as crianças como adultos em miniaturas.

No Brasil, Priore (2018) descreve a história da infância na elite nacional e também a criança pobre, apontando que foi só no século XIX que houve a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades/períodos da vida. Em sua obra, a autora traz imagens das amas e babás, as escravas eram uma ajuda indispensável para as mulheres da elite e cuidavam das crianças brancas tanto nas cidades quanto nas fazendas.

Figura 2- Amas de leite



Fonte: <https://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/koutsoukos/2.html>

Figura 3- D. Pedro II com sua ama de leite com um ano e meio de idade, pintura a óleo atribuída a Jean Baptist Debret, c. 1827.



Fonte: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/damiana_mest2013.pdf

É a partir desta figura escolhida que se pode refletir e contextualizar sobre a discussão deste estudo em relação ao surgimento do sentido da infância no Brasil. É uma imagem muito significativa para o nosso país que sempre foi marcado pelo contraste na desigualdade social em que vivemos até os dias de hoje. No período de escravidão, as amas cuidavam dos filhos das mulheres brancas, traçando um contexto triste em nossa história sobre como as crianças ricas eram cuidadas e como as crianças pobres sempre eram esquecidas e muitas vezes abandonadas à própria sorte.

Outra imagem que trata das diferentes infâncias neste período da escravidão no Brasil é a que aparece no livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre. Nela, diversas faces da vida nas fazendas são retratadas, inclusive a face das relações entre as crianças brancas e negras, livres e escravizadas:

Figura 4-Ilustração do livro *Casa grande e senzala* de Gilberto Freyre



Fonte: Arte de Cícero Dias baseado no esboço de Gilberto Freyre e publicado em forma de pôster na edição do livro *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933).

"Logo que a criança deixa o berço", escreve Koster, que soube observar com tanta argúcia a vida de família nas casas-grandes coloniais, "dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e além disso incorre sempre em censura e em punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos. "Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vítimas consagradas aos caprichos de nhonhô", escreve José Veríssimo, recordando os tempos da escravidão (FREYRE, 1933/2003, p. 217).

Elias (1994), ao explicar sobre a constituição dos indivíduos na estrutura social, afirma que todo indivíduo nasce em um grupo de pessoas que já existia antes dele. Por meio das relações que se estabelecem entre pai, mãe, filho e irmãos, por diferentes variáveis, que são determinadas pela cultura e também pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que já existia antes dela.

A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a "sociedade". A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena (ELIAS, 1994, p. 30).

Neste sentido, observamos como as crianças foram concebidas em diferentes momentos da história das sociedades: como adultos em miniatura - não existia o respeito às suas especificidades; como 'enfeites' nas pinturas, o sentimento de 'paparicação'; e, no Brasil, o retrato de uma sociedade escravocrata e desigual ilustrada e consolidada no contraste entre o cuidado com as crianças ricas e o abandono de crianças pobres.

E, nos dias atuais, a desigualdade social no Brasil ainda é uma discussão presente, particularmente em relação à infância que, por um período longo da história, não era reconhecida como uma categoria social. Assim, os sentimentos em relação às crianças foram sendo modificados historicamente passando a ser percebidos socialmente como sujeitos de direitos há relativamente pouco tempo.

Existe em nosso país uma dicotomia em relação à infância que cada criança vive, pois, se por um lado, atualmente, há um certo discurso sobre o excesso de cuidados, de preocupação com roupas infantis adequadas às crianças, com uma indústria que incentiva o consumo de brinquedos, os parques de diversões, instituições com aulas específicas de artes, etc. (proporcionados ao dia a dia das crianças que vivem uma infância elitizada); por outro lado, como Priore (2018) afirma, o Brasil mantém a exploração da mão de obra infantil, a desnutrição,

a intoxicação por agrotóxicos, a invisibilidade das crianças em situação de rua, a violência, a prostituição e a vulnerabilidade. Tais crianças - vitimizadas e esquecidas pelo poder público - retratam também o que é ser uma criança no Brasil.

Assim, observa-se que a sociedade foi marcada pelo "adultocentrismo" como foi possível analisar nesse breve histórico sobre o nascimento da percepção da infância. Ou seja, permanece, de diferentes formas, o controle dos adultos (não necessariamente o cuidado) sobre o universo infantil.

Diante das diferentes infâncias que nossas crianças vivem, considerando tratar-se de uma categoria social a que os adultos ao longo da história foram atribuindo diferentes significados e sentidos, Qvortrup (2011) ressalta a importância de postulações teóricas que promovam reflexões sobre a infância enquanto uma categoria social, e não apenas limitando-a como um período ou etapa de espera para um vir a ser "adulto" no futuro. Para que assim, enquanto pesquisadores sobre a infância, possa-se identificar quais são os elementos básicos necessários para perceber a infância sob outros pontos de vista.

E, como é apontado por Qvortrup (2011), a infância deve ser entendida como uma categoria social permanente, composta por crianças - sempre - porque as crianças se transformam em adultos, mas virão outras crianças. É preciso lutar pelos direitos das crianças visíveis e invisíveis para que elas possam viver realmente uma infância plena de seus direitos.

Na figura 5, abaixo, constam algumas obras de arte do artista brasileiro nordestino Gildásio Jardim, que representam traços de nossa cultura por meio do colorido, e a infância com a brincadeira presente.

Figura 5- Obras de arte sobre a criança brasileira, Gildásio Jardim.



Fonte: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/2020/09/16/mostra-virtual-gildasio-jardim-de-padre-paraiso-mg/>

As imagens do artista remetem a conceitos e a outras imagens de crianças que, como discutido por Smolka (2002), a partir dos calendários da Unicef e das fotos de Sebastião Salgado, remetem à urgente necessidade de que precisamos “[...] conhecer as teorias, compreender a herança e a ambiência cultural que contingenciam suas produções, buscar conhecer os valores nelas implicados, colocá-las em diálogo [...]” (SMOLKA, 2002, p. 124), e compreender que saber das diferenças “[...] na significação, na concepção e na interpretação dos acontecimentos, no cotidiano das práticas educativas”(SMOLKA, 2002, p. 124), é condição de educação primeira. Isso porque, “Conhecer as teorias pode (trans)formar o olhar do educador. Com relação às crianças, às imagens de crianças, e com relação às próprias teorias [...]” (SMOLKA, 2002, p. 124).

Para concluir as reflexões sobre o sentimento de infância, vislumbra-se que realmente um dia todas as crianças tenham vivências marcadas pelo brincar, pela alegria, pelo movimento e pelas cores.

2.3 Os direitos da criança constituídos histórica e socialmente: os documentos legais e o surgimento das instituições de Educação Infantil

Neste subitem da introdução serão apresentados, brevemente, os atuais documentos legais que foram constituídos historicamente em nossa sociedade acerca da luta pelos direitos da criança a partir da criação de escolas para atendê-las. Também será discutido sobre o brincar como um direito essencial amparado por essas leis e por meio das regulamentações de funcionamento das instituições de educação infantil.

Após discutir e contextualizar o surgimento da percepção em relação à infância, é possível compreender como, em nossa sociedade, historicamente, as políticas públicas passam a oferecer escolas para crianças e instituem os seus direitos essenciais. No Brasil, até meados do século XIX, ainda não existia atendimento em creches ou parques infantis e as famílias assumiam o cuidado das crianças (PRIORE, 2018). Foi apenas a partir da segunda metade do século XIX que ocorreu, por meio de um processo lento e gradual, a abolição da escravatura, o que acentuou a migração das zonas rurais para a zona urbana de grandes cidades, impulsionando a necessidade de criação dos espaços educacionais.

Uma das primeiras iniciativas foi a criação de “parques infantis”¹, como espaços em que crianças pobres poderiam ficar enquanto os pais estivessem trabalhando. E estes, inicialmente

¹ Os parques infantis, criados pelo Departamento da Cultura, inicialmente atendiam as crianças maiores, com caráter assistencialista a fim de receber as crianças pobres dos pais trabalhadores que não tinham onde

não eram instituições escolares. Aqui se pontua uma marca histórica nas unidades de Educação Infantil com o seu surgimento como instituição assistencialista, perspectiva que está enraizada em nosso sistema educacional até os dias atuais. A criação dos “parques infantis” aconteceu no Brasil pelo trabalho do conhecido escritor Mário de Andrade (2013) quando esteve à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo, nos anos de 1935 a 1938. Estes parques tinham como público os filhos dos operários e representavam um marco para a cultura nacional brasileira, deixando uma rica história e diversas proposições para repensar a atuação pública no âmbito educacional.

Figura 6- Parques Infantis



Fonte: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/03/mariodeandrade_op2_envio2-1.pdf

Falar dos parques infantis de Mário de Andrade é falar da história da Educação Infantil da cidade de São Paulo e de uma belíssima parte da história da Educação Infantil no Brasil. Estavam diretamente relacionados com a preocupação voltada para o operariado paulistano e, conseqüentemente, com a infância dos filhos destes operários, sem esquecer da cidade de São Paulo que exigia – e exige – uma estreita relação entre crianças, adultos e espaços públicos, em que todos possam apropriar-se deles em suas dinâmicas dimensões. Os parques infantis funcionavam em tempo integral. Atendiam crianças a partir dos 3 até os 12 anos de idade numa proposta de convivência entre meninos e meninas em amplos espaços, vivendo a complexidade da infância, o que nos é tão caro (GOBBI, 2013, p. 9).

A proposta dos parques infantis era de que os pais e mães pudessem trabalhar tranquilos deixando suas crianças em um local que possibilitasse atividades como esporte, canto,

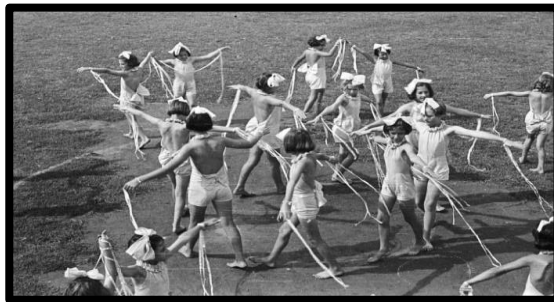
deixá-las. Os parques infantis permaneceram ao longo da história, como as primeiras instituições de atendimento às crianças.

alimentação, assistência odontológica, entre outras. É importante ressaltar que não era um espaço escolar (RUBINO, 2013), pois atendiam crianças a partir de 3 anos e era um espaço complementar à educação formal, inclusive as crianças não eram separadas pelas faixas etárias.

Era um espaço para brincar, para estar, tomar sol, fazer bagunça na piscina e mesmo “ficar à toa”. E de atividades artísticas. Mário tinha profundo apreço pelo desenho infantil: mandava comprar bons materiais para as crianças, dava instruções às professoras, guardava os desenhos com zelo. Em alguns, vislumbrava possíveis futuros artistas. A ênfase em atividades vindas do folclore pode sugerir um excessivo nacionalismo. Mas não custa lembrar que eram espaços infantis públicos, gratuitos e voltados para as camadas populares e em bairros operários, o que por si só era uma ousadia na São Paulo de então (RUBINHO, 2013, p. 6).

Os parques infantis não eram um espaço escolar convencional. Porém, existia neles a presença cotidiana de diferentes manifestações artísticas como escultura, pintura, recorte, dança e teatro, como se pode ver na figura abaixo.

Figura 7-Registros das manifestações artísticas dos Parques Infantis



Fonte: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/03/mariodeandrade_op2_envio2-1.pdf

Os parques infantis criados por Mário de Andrade podem ser considerados, de acordo com Faria (1999), como a origem do atendimento de Educação Infantil paulistana, “[...] a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços” (p. 61).

No Brasil, em termos de documentos legais e oficiais, as crianças passaram a ter reconhecido o direito à infância em plenitude e o direito a instituições de Educação Infantil pelas políticas públicas apenas com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, devido às lutas dos movimentos feministas por direitos das mulheres, entre eles o direito à escola para as crianças pequenas (TELES, 2018). Segundo Macedo (2015), esta ação significava que “[...] um grande passo havia sido dado na história do atendimento à criança

pequena brasileira: integrava-se, através da mesma reivindicação, o respeito a um direito da criança (o de guarda e proteção) e o da mulher enquanto trabalhadora” (p. 90).

O surgimento das instituições de Educação Infantil para os bebês e as crianças pequenas, decorre dos movimentos sociais nos anos de 1970, movimentos estes principalmente dos estudantes, sindicalistas, mulheres da periferia e feministas, que lutavam por melhorias e liberdades a partir dos pressupostos democráticos (TELES, 2018). O discurso reivindicatório na luta por creche, na cidade de São Paulo, nos anos 1970 e 1980, defendia que a socialização das crianças era uma tarefa a ser assumida pela sociedade como um todo e não apenas pela mulher, mãe e pela família (MACEDO, 2015). Neste contexto em que mulheres e movimentos feministas organizaram ações mobilizadoras na luta pela construção de escolas para as crianças menores em São Paulo, a escola significava para as mulheres um espaço que garantia condições de atendimento às crianças pequenas para que elas pudessem trabalhar. O enfoque da luta das mulheres feministas era a necessidade de instituições de Educação Infantil para que as mães pudessem trabalhar fora de casa e ter um lugar seguro para deixar os filhos. Buscava-se que as políticas públicas reconhecessem as crianças pequenas como cidadãos de direitos, para que assim se reduzissem as desigualdades sociais.

Teles (2018), ao problematizar o tema, discute um conceito muito importante que é colocado como natural em nossa sociedade: a “maternagem” como sendo uma ação/fenômeno restrito às mulheres. Como se elas (nós) nascessem (mos) para ser (mos) mães e cuidadoras. Segundo a autora, a sociedade coloca a mulher associada à ideia de que ela é a única responsável pela criança. Ao considerarmos o cotidiano das relações sociais, pode-se perceber que, desde que a menina nasce, por meio das brincadeiras e brinquedos, que são diferenciados por gênero, a menina é incentivada a cuidar da boneca, fazer comidinha, passar roupinhas entre outras tarefas domésticas. A menina é constituída histórica e socialmente para exercer a “maternagem”, como se fosse uma função e responsabilidade exclusiva da mulher. Explicita-se deste modo, a desigualdade social na divisão sexual de trabalho, baseada no modelo patriarcal, ou seja, a referência é a supremacia do poder masculino (TELES, 2018), o que resulta numa sobrecarga dos cuidados, do trabalho doméstico e da maternidade sobre as mulheres, principalmente às mães negras.

Os movimentos sociais feministas também defendiam que as instituições de Educação Infantil não deveriam ser apenas um lugar de vigilância das crianças, mas esperava-se que estas garantissem o cuidado e o desenvolvimento intelectual (MACEDO, 2015). Os espaços das instituições de Educação Infantil não deveriam ser vistos com o papel de substituir a família, mas de complementar e aprofundar o seu papel na formação das crianças, um espaço em que

estas tivessem direito à atenção, ao afeto, ao brincar, à alimentação adequada, espaço de lazer e descanso conforme suas necessidades. O movimento reivindicatório tratava, portanto, do “nascimento” de um novo ser humano, que merecia o acolhimento e os cuidados de afeto, higiene, alimentação e assistência. Assim, “As políticas públicas deveriam estar voltadas para atender as crianças pequenas que tinham sido historicamente secundarizadas, invisibilizadas e consideradas um assunto menor” (TELES, 2018, p. 165).

Rosemberg (2015) afirma que as escolas de atendimento às crianças tiveram uma trajetória histórica de retrocessos e avanços na assistência vinculada à necessidade de trabalho da mulher/mãe. Como instituição “substituta da mãe”, era intitulada como um mal necessário “[...] devendo existir apenas para suprir carências de certos tipos de família” (ROSEMBERG, 2015, p. 5) e não como direito da criança. As escolas de Educação Infantil continuaram ao longo dos anos reproduzindo desigualdades, pois as vagas não atendiam à demanda social, e as crianças mais pobres dificilmente conseguiam vagas e continuavam marginalizadas sem ter seus direitos reconhecidos em plenitude.

Consequente ao exposto acima, importante destacar que as crianças devem ser consideradas sujeitos sociais e históricos, produtores da história e da cultura (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015) sendo que a Educação Infantil deve ser um espaço emergente na (des)construção de estereótipos de gênero e na promoção de uma educação inclusiva e não sexista. Silva (2015) destaca que as pedagogias descolonizadoras podem desconstruir os processos perversos da colonização patriarcal de corpos, principalmente no que se refere ao mito do amor materno e a responsabilização dentro da família pelos cuidados e educação dos filhos.

O autor destaca que as mulheres são socialmente oprimidas na divisão de trabalho, a maternidade é colocada pela ótica colonizadora que é branca, europeia e cristã, e como modelo ideal de mãe temos como referência “Nossa Senhora”. Por isso, a necessidade de ocupar, resistir e produzir espaços de educação desde a infância que busquem romper com esses ideais construídos histórica e socialmente. Para Silva (2015, p. 41),

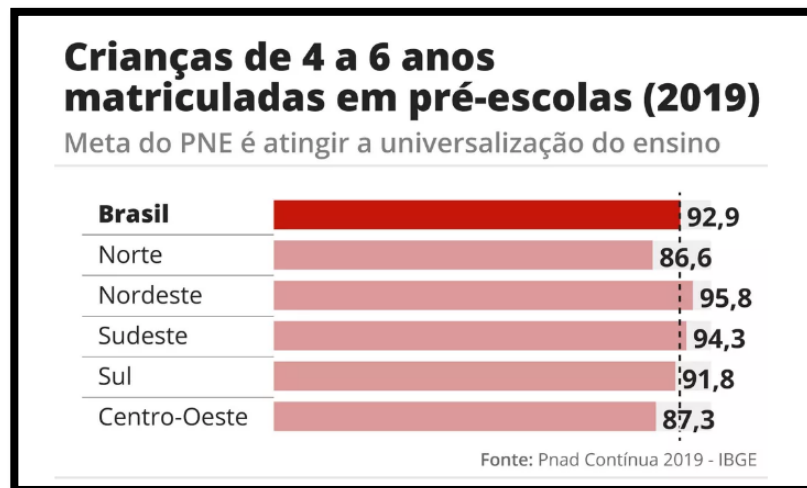
Saliento que muito nos interessa, na interlocução da Educação Infantil com as perspectivas feministas, justamente esta chave, a desnaturalização das relações de maternagem = cuidado e educação dos bebês e das crianças pequenas, do ponto de vista de uma produção política que desatrele as mulheres de naturalmente assumirem esta função, mas que a considere como uma possibilidade na divisão social do trabalho, que supere as armadilhas da sexualização e inferioridade das relações de trabalho.

Neste sentido, é preciso refletir sobre as articulações presentes historicamente entre as instituições de Educação Infantil e o feminismo e que se estabeleceram nas relações de saber e

poder. Isto porque, tal discussão se reflete justamente no espaço-tempo da Educação Infantil, na reorganização do trabalho, no estabelecimento das práticas educacionais e/ou pedagógicas e na criação de Leis e políticas públicas voltadas para a infância.

Atualmente, no cenário brasileiro, de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre 2016 e 2019, a taxa de frequência escolar de bebês e crianças pequenas de zero a três anos subiu de 30,4% para 35,6%, sendo que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é atingir 50% até 2024. Na pré-escola, a meta do PNE é a universalização do ensino, ou seja, que 100% das crianças de quatro a cinco anos estejam matriculadas. Em 2019, segundo o IBGE, o índice era de 92,9%. A região Norte ficou abaixo da média nacional, com 86,6% como se pode ver na figura abaixo:

Figura 8- Registros das manifestações artísticas dos Parques Infantis



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/12/brasil-aumenta-o-numero-de-criancas-em-creches-e-na-pre-escola-mas-segue-distante-da-meta-diz-ibge.ghtml>

Apesar do grande avanço, comparativamente ao início do movimento pelos direitos das crianças ao atendimento escolar, o Brasil ainda tem crianças, nestas faixas etárias, fora da escola. Ou seja, do ponto de vista quantitativo, os números mostram a necessidade de maior cobertura de oferecimento de vagas. Já do ponto de vista qualitativo, mesmo sem ser possível fazer comprovações dos micro acontecimentos diários dentro das escolas, o investimento financeiro dos últimos anos em infraestrutura e vagas reverberou na maior qualificação das (os) profissionais da Educação Infantil. O aumento da escolaridade média dessas(es) professoras(es); a exigência de cursos de nível superior; a criação dos Conselhos Escolares; a passagem do campo da "assistência social" para a "educação"; o aumento da quantidade de teses e dissertações sobre a infância; a criação e consolidação de inúmeros grupos de pesquisa pelo país; as legislações federais, estaduais e municipais; os diversos programas de avaliação,

acompanhamento e promoção do acesso e da permanência na escola etc., tudo isso faz com que se considere que, apesar do que ainda falta, muito se avançou.

2.4 Os documentos legais atuais

Em relação à função educativa das instituições de Educação Infantil, a Lei 9394/96 estabeleceu que esta deve ter o planejamento de um currículo de atividades, o qual deve considerar tanto o desenvolvimento das crianças quanto os conhecimentos culturais mais amplos (OLIVEIRA et al., 2011).

Os documentos legais mais atuais que trazem um direcionamento sobre a função da Educação Infantil de forma mais detalhada e ampliada são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a mais recente publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) fundamentada nas DCNEI, e ambos os documentos estabelecem como eixos estruturantes do currículo das instituições de Educação Infantil a interação e as brincadeiras. Além dos eixos estruturantes, as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018) apresentam os seis direitos de aprendizagem das crianças como eixos para uma nova forma de concepção da infância e do currículo da Educação Infantil, sendo eles, a centralidade do: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil é definida como,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Acima, tem-se a definição do segmento Educação Infantil no Brasil com a faixa etária de atendimento de zero a cinco anos, em espaços escolares que educam e cuidam. O educar e cuidar são indissociáveis a partir do momento em que o bebê ou a criança chega na escola, desde o primeiro contato com o professor. Os momentos de alimentação, troca e banho são experiências que, para além do cuidado, também educam pela forma que essas interações se estabelecem entre criança e adulto.

De acordo com Oliveira (2020), o acolhimento do adulto eleva a reflexão das crianças para a ação de conhecer as suas necessidades, preferências e curiosidades de si e dos outros. No

momento do banho e em atividades que envolvam práticas corporais, as crianças desenvolvem o cuidado e autonomia para cuidar de si. É no momento de alimentação e atividades cotidianas que há o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e bem-estar.

Neste mesmo documento ainda, a criança é concebida como um “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI, BRASIL, 2010, p.12). A criança é considerada como um sujeito de direitos, que aprende pelas interações com o outro e como meio, pelas relações sociais que vai construindo neste percurso educativo, que nesta relação além de se apropriar de uma cultura também a ressignifica e produz.

Considerando-se o direito do brincar como essencial para o desenvolvimento integral da criança que é sujeito de direitos no documento “*Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 2009) são elencados alguns aspectos como: os brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, os brinquedos devem ser guardados em locais de livre acesso às crianças, as rotinas na Educação Infantil devem ser flexíveis e reservar períodos longos para as brincadeiras livres das crianças, que os espaços externos permitam as brincadeiras das crianças e que os adultos oportunizem de forma intencional momentos das brincadeiras às crianças e também acatem as brincadeiras propostas pelas crianças.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010) existe uma nova concepção de criança para a sociedade que historicamente a invisibilizou como ser atuante, em uma concepção que rompe com a ideia de que a criança é incapaz e um adulto em miniatura, passando a considerá-la como sujeito capaz e que participa do seu processo de desenvolvimento de forma ativa.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010) os eixos norteadores das interações e das brincadeiras já são apresentados como práticas pedagógicas da Educação Infantil que devem priorizar a promoção de experiências para que as crianças se apropriem do conhecimento de si e do mundo. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a organização do currículo e o direcionamento para as práticas pedagógicas foram propostas a partir de cinco campos de experiência, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC (BRASIL, 2018) não constitui um currículo, embora deva orientá-lo. Ela defende que a organização curricular da Educação Infantil deve considerar os cinco campos de

experiências. Sendo que cada um deles chama a atenção para aspectos da cultura que todos têm o direito de se apropriar em situações significativas e nos quais cada criança seja considerada protagonista do seu processo educativo. Os campos não se assemelham às disciplinas escolares como em outros segmentos da Educação Básica e podem ser trabalhados separadamente ou envolvendo outros campos.

Dentre os cinco campos de experiência, elenca-se para este estudo o campo da “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que considera a experiência com a linguagem verbal no diálogo com outras linguagens desde o nascimento, com o objetivo de ampliar não apenas essa linguagem, mas também o pensamento (sobre si, sobre o mundo, sobre a língua) e a imaginação (BRASIL, 2018).

Dentro do mesmo campo de experiência destaca-se a interação entre a linguagem e a imaginação, pois “[...] falar e escutar são atividades humanas carregadas de sentidos pessoais e de significados partilhados e envolvem a criança como um todo: seu corpo, seus afetos, seus desejos, suas necessidades, sua imaginação” (BRASIL, 2018).

Depois de uma longa história marcada pela resistência e luta das mulheres pelos direitos das crianças e o esforço de estudos e pesquisas científicas, finalmente passou-se a ter documentos legais que consideram o brincar e a interação como eixos estruturantes para as ações pedagógicas em todo o país. A fim de promover equidade nas oportunidades de desenvolvimento a todas as crianças (OLIVEIRA, 2020), os documentos finalmente passaram a considerar a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (art. 4º. da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009).

Após este breve relato histórico, percebe-se que, como plano de fundo, a sociedade brasileira está ainda em processo de desconstrução/reconstrução do conceito de escola, de infância e de criança. Adultos marcados, muitas vezes, por uma infância de silenciamentos, abandonos e violência, vão aprendendo a cuidar/conviver/educar crianças que nascem sob a expectativa da proteção legal e, à sombra de toda esta história, a expectativa de que as novas gerações de fato possam ser crianças de um novo tempo, crianças que podem ser, apenas crianças.

Por considerar-se a relevância dos direitos anunciados para as crianças no espaço de educação infantil, é importante destacar a seguir um breve estudo sobre as pesquisas na área que trazem o recorte temático da tese aqui apresentada.

2.5 A microgênese: os estudos sobre o desenvolvimento da imaginação relacionado ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores.

Para adentrar em aspectos sobre o desenvolvimento infantil e as Funções Psíquicas Superiores (FPS), em especial da imaginação, buscamos identificar, nas bases de dados, como têm sido estudados estes temas na Educação Infantil. Sendo assim, foram feitas buscas por artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos onze anos (2010 até 2021) que pontuassem temas ou assuntos com proximidade aos envolvidos neste trabalho.

Como critérios de busca foram utilizados como descritores os termos: *Funções Psíquicas Superiores* e *Funções Psicológicas Superiores* (FPS) e *Imaginação*. No caso da palavra imaginação, foi preciso pesquisar separado do termo função psíquica superior, pois nos dados iniciais não foram encontrados estudos sobre a imaginação. Os primeiros estudos elencados como funções psíquicas superiores, geralmente estavam associados com a linguagem oral, memória, emoções, percepção e raciocínio-lógico. Para a revisão foram realizadas pesquisas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

No site da BDTD foram identificados um total de 1487 trabalhos sobre imaginação, 68 Funções Psíquicas Superiores e 304 com os termos Funções Psicológicas Superiores.

Tabela 1- Número de trabalhos selecionados no BDTD (2010-2021)

BDTD (Dissertações e Teses)			
ANO	Funções Psíquicas Superiores	Funções Psicológicas Superiores	Imaginação
2010	3	9	71
2011	7	19	87
2012	4	22	111
2013	4	24	107
2014	4	21	128

2015	6	26	133
2016	10	36	133
2017	6	46	148
2018	8	39	155
2019	11	43	177
2020	4	12	125
2021	1	7	112
Total	68	304	1487

Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Diante do panorama que encontramos na BDTD, em relação aos estudos de dissertações e teses produzidas nos últimos onze anos, foram encontrados trabalhos sobre as *FPS*, variando o termo psíquico e psicológico devido às traduções que são referenciadas. É um campo de estudo explorado principalmente pela psicologia e pela educação. Em menor quantidade encontramos estudos também no campo da saúde. E sobre os estudos que abordam o desenvolvimento da imaginação, foram encontrados um grande número de publicações que estavam associadas ao campo da arte e ao teatro. Abaixo seguem os resultados encontrados referentes à base de dados SciELO:

Tabela 2- Número de trabalhos selecionados no SciELO (2010-2021)

SciELO (Artigos)			
ANO	Funções Psíquicas Superiores	Funções Psicológicas Superiores	Imaginação
2010	0	1	10

2011	0	1	13
2012	0	1	12
2013	1	1	13
2014	0	2	15
2015	1	0	21
2016	0	2	16
2017	0	1	14
2018	0	1	24
2019	0	0	19
2020	0	2	25
2021	0	1	27
Total	2	13	209

Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Na base de dados SciELO, foram encontrados alguns artigos sobre as temáticas deste estudo, tendo uma média próxima entre os estudos sobre as *FPS* e a *imaginação*. Após o levantamento realizado buscou-se discutir a temática central deste estudo que é sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, durante a idade pré-escolar. A partir da busca realizada foi possível perceber que este é um campo de estudo abrangente que tem várias publicações no período pesquisado.

Foram analisados após o levantamento realizado pela busca de dissertações, teses e artigos apenas os textos que também estivessem ancorados no mesmo referencial teórico deste estudo. Dentre eles, cinco dissertações, oito artigos e duas teses e acredita-se que a análise e leitura dessas publicações contribuiriam para pontos relevantes da presente pesquisa, orientando o início do caminho a ser percorrido.

Após ter um panorama geral sobre as publicações mais atuais e fazer alguns apontamentos em relação à Psicologia Histórico-Cultural, este estudo passará a discutir as temáticas encontradas nas publicações estudadas.

2.6 Revisão de literatura: o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS) - imaginação- durante a idade pré-escolar.

De acordo com Shuare (2019), o desenvolvimento infantil é um processo complexo e moroso, no qual muitos fatores (sociais, culturais, psicológicos, biológicos) se entrelaçam. E a escola, enquanto uma das instituições de maior impacto neste processo, pode influenciar positivamente e de maneira decisiva no desenvolvimento destes fatores.

No desenvolvimento infantil, de acordo com a autora, o jogo é a via fundamental do desenvolvimento cultural, em particular, sua atividade com signos, destacando a sua importância para aprender a ler e a escrever. Com base em Lev Vigotski (1896-1934), a autora afirma que as funções psíquicas aparecem no desenvolvimento humano de duas formas: como funções inferiores ou naturais (ou elementares) e como funções superiores, culturais. No processo de constituição das funções superiores há toda uma reorganização das funções elementares na situação imaginária tem um papel determinante no sistema de signos que sustenta estas mudanças, em particular na linguagem.

Shuare (2019) considera que uma das conclusões fundamentais sobre a análise das formas superiores da psique está ligada internamente com o desenvolvimento da atividade simbólica da criança e essa possibilidade é compreendida somente sobre a base de análise de suas raízes genéticas e da transformação que sofre durante o processo histórico e cultural. A utilização dos signos conduz a uma nova e específica estrutura da conduta humana, a uma nova forma cultural-psicológica de comportamento (SHUARE, 2019), ampliando os limites dados pela biologia que condiciona o funcionamento das funções elementares.

Já Souza e Andrada (2013) fazem uma discussão teórica sobre as contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo, colocando que o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à sua conseqüente evolução psíquica, que passou a ser denominado por Vigotski de funções psíquicas superiores como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção. Também afirmam, assim como Shuare (2019), que o signo faz a conexão das funções psíquicas superiores, pois é por meio dele que as funções se ‘unem no sujeito’, ou seja, se efetivam as

conexões/relações entre as diferentes funções psíquicas superiores. É deste modo que as informações ‘transitam’ e podem ser acessadas, significadas, informadas, ou seja, se materializam na linguagem. E, no que se refere aos conceitos de pensamento e fala, é pela aquisição da fala que nos relacionamos socialmente e, ao mesmo tempo, interferimos na construção do meio. É pela fala que este mesmo sujeito pode interagir e transformar o mundo.

De acordo com Souza e Andrada (2013), a fala, inicialmente, exerce a função de comunicação entre a criança e o meio e, nesse processo, vai construindo as condições para que se transforme em fala interna, quando exerce a função de organizar o pensamento. Vigotski (1931/1995) aponta que, no momento em que ocorre o estabelecimento de um nexos entre estas duas funções, há um grande salto no desenvolvimento do sujeito, a criança pode então explorar a relação entre signo e significado. A palavra que antes tinha para a criança uma propriedade externa do objeto, passa a ter um caráter simbólico, que o autor denomina de função simbólica da fala. Souza e Andrada (2013) também discutem os sentidos que são construídos por meio das lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que são despertados. Os sentidos são fundamentados nos processos de singularização, mas emergem das interações históricas e culturalmente construídas.

Como consequência, emerge a consciência que, como atributo de sentido, ocorre quando o sujeito se apropria do processo de trabalho e da atividade envolvida em relação a ele. Ter consciência é saber-se de si, do outro e da realidade que o cerca percebendo os seus significados e sentidos e dar-lhes novos contornos (SOUZA, ANDRADA, 2013). Souza e Andrada (2013) afirmam ainda que a consciência é a maior e mais importante função psíquica e corresponde ao próprio sistema psicológico como um todo. Já a fala apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento da consciência, pois permite que o sujeito se comunique, faça a mediação cultural e, além de favorecer a apropriação das “práticas externas”, promove a apropriação de si mesmo e este saber-se de si passa a ser um fato da consciência.

Segundo as autoras, Vigotski destaca a importância da afetividade na formação do humano, que é constituído por um corpo, afeto, cognição e meio social de modo indissociável. Assim, “As emoções, tal como postuladas por Vigotski, podem ser entendidas como Funções Psicológicas Superiores, visto a capacidade do sujeito de regulá-las, ou seja, elas evoluem por meio da mediação cultural” (SOUZA, ANDRADA, 2013, p. 360). As autoras finalizam o texto discutindo sobre o conceito de vivência e a definem como uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada em uma situação específica. Todo evento externo só se tornaria um evento psicológico por meio de uma vivência, que por sua vez, seria o resultado de características psíquicas do sujeito como experiência singular e imprevisível. Com este estudo

pode-se ampliar a discussão sobre a importância dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que reafirma a relevância desta pesquisa ao investigar qualitativamente como se desenvolvem as funções psíquicas superiores pelo jogo de papéis que se caracteriza como atividade simbólica para a criança.

O artigo de Werner (2015) discute a importância da mediação da fala na constituição das funções psíquicas superiores do sujeito. Segundo o autor, o pensamento tipicamente humano é constituído pela linguagem, pois é a partir do momento em que a linguagem entra em cena, no curso do desenvolvimento, que o pensamento se torna verbal e a fala racional. Sendo que “[...] o surgimento do pensamento verbal não acontece de forma mecânica” (WERNER, 2015, p.34), a internalização da linguagem e o desenvolvimento do pensamento verbal ocorrem por meio de um longo processo de mudanças, e alteram o modo como o sujeito opera com a realidade. Com base em Vigotski, ressalta-se que, além da função comunicativa e constitutiva do sujeito, a linguagem tem outras importantes funções, como o planejamento e a organização da ação e a autorregulação do sujeito. Assim, o autor destaca que é muito importante o aprofundamento sobre a função psíquica superior da linguagem porque ela tem um papel central no desenvolvimento da criança, na constituição do pensamento e de suas diferentes manifestações.

Faria (2013), em sua dissertação, apresenta uma elaboração teórica sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças de zero a três anos, especificamente à atenção e à memória e a sua relação com a educação em instituições de Educação Infantil. Porém, a autora conclui que as funções psíquicas superiores da atenção e da memória não são possíveis de serem desenvolvidas plenamente ou chegam a ser voluntárias totalmente na faixa etária de zero a três anos. Relatando que a criança percebe o mundo a sua volta e tudo desperta interesse, mas não há classificação dos objetos, a autora destaca que, com o tempo, a criança começa a prestar atenção às coisas que lhe são interessantes, porém, isto não é controlado por ela, pois a atenção ainda está próxima de um caráter mais instintivo.

A pesquisa realizada por Caram (2015) analisou e discutiu como as atividades mediadoras com Arte na Educação Infantil podem promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerando a perspectiva da Arte como uma produção humana, como espaço de reflexão e de internalização social. Assim, a Arte constitui-se como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois humaniza o seu lado biológico ao carregar as objetivações humanas que foram produzidas a partir das relações complexas entre si, ao longo da história da humanidade. Também discute sobre a imaginação, que é uma capacidade humana de elaborar, planejar, de construir mentalmente um produto.

Nesse processo imaginativo o ser humano consegue realizar, de acordo com a autora, três coisas muito importantes: representar o produto final, representar as ferramentas que serão utilizadas para a construção deste produto e representar a materialização, ou seja, a objetivação do produto pensado.

Uma contribuição e aproximação que Caram (2015) traz, refere-se ao fato de a imaginação na infância acontecer no momento em que a criança brinca de papéis sociais, no jogo de papéis, pois a criança reelabora as experiências vivenciadas e combina com outros elementos diferentes dos experimentos na realidade. Sendo o jogo de papéis a base da atividade criadora justamente pela possibilidade da imaginação.

Bom (2017) também apresenta em seu artigo uma proposição sobre o jogo protagonizado como um ato artístico em sala de aula e, a partir das análises apresentadas, concluiu que existe uma relação de afinidade entre o jogo e a arte. Uma reflexão importante que a autora faz é que “[...] o jogo é para a criança a sua tela, a sua obra, a sua vida”, justamente por ser no jogo protagonizado que a criança representa as relações sociais e experiências vivenciadas pela imaginação.

Colussi (2016), em sua dissertação, apresenta um estudo sobre as contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua pesquisa foi realizada com crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de Educação Infantil. Após as análises dos dados da pesquisa, a autora afirma que as interações infantis no momento do jogo de papéis favorecem o desenvolvimento global das crianças, pois nessas brincadeiras, elas constituem sua personalidade, aprendem a agir diante das situações e das pessoas, uma vez que as ações práticas que realizam em suas protagonizações, estruturam processos internos que orientam outras ações práticas, com mais autonomia e que complexificam os processos internos, num processo constante de enriquecimento e aprimoramento das funções psicológicas.

Ressaltamos nestes três últimos estudos citados, duas questões importantes sobre a relação entre o desenvolvimento da função psíquica superior da imaginação, principalmente na idade pré-escolar, com a vivência da brincadeira de papéis.

O artigo das autoras Pott, Neves e Souza (2019) também compreende o desenvolvimento da imaginação como uma função psicológica superior que se integra às demais funções no movimento permanente que caracteriza o sistema psicológico. O estudo, de natureza teórica, tem como principal objetivo discutir o conceito de imaginação a partir da Psicologia Histórico-Cultural, destacando sua relação com o processo de aprendizagem.

O artigo das autoras Peres, Naves e Borges (2018) também traz um estudo sobre imaginação no contexto da contação de histórias, considerando que esta é uma ferramenta que

contribui como uma ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano ampliando os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs. Afirmam, também ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, que a criança na Educação Infantil desenvolve a função psíquica superior da imaginação partindo da memória e de outras funções psíquicas que proporcionam sentido e significado, pois os sentidos pessoais são construídos a partir dos significados que são sociais.

Quando a contação de histórias acontece de forma interativa, entre as crianças e adultos, o uso de recursos simbólicos contribui para que os participantes possam fazer referências às suas experiências cotidianas permeadas por afetividade, o que, conseqüentemente, desencadeia a expansão dos processos imaginativos (PERES, NAVES E BORGES, 2018).

O artigo de Cruz (2015) discute questões referentes às relações entre a atividade imaginária e a realidade, destacando três aspectos fundamentais. No primeiro, toda criação imaginária parte de elementos tomados da realidade e resulta em uma reelaboração desses elementos. No segundo aspecto, a imaginação se torna possível pelo conhecimento do real a partir da experiência do outro, contribuindo como uma forma de ampliação da experiência do homem. Como terceiro tipo de relação, destaca-se que “[...] as imagens criadas pela fantasia são capazes de despertar emoções e sentimentos reais. Nesse caso, a imaginação seleciona elementos da realidade e os combina, de modo que corresponda ao estado afetivo e não à lógica exterior” (CRUZ, 2015, p. 366).

Observa-se nestes estudos, como a literatura infantil e a contação de histórias podem contribuir para o desenvolvimento da função psíquica da imaginação, principalmente na relação da fantasia que desperta sentimentos e emoções, podendo ser fontes de apropriação de elementos sociais para ampliar o repertório imaginativo das crianças.

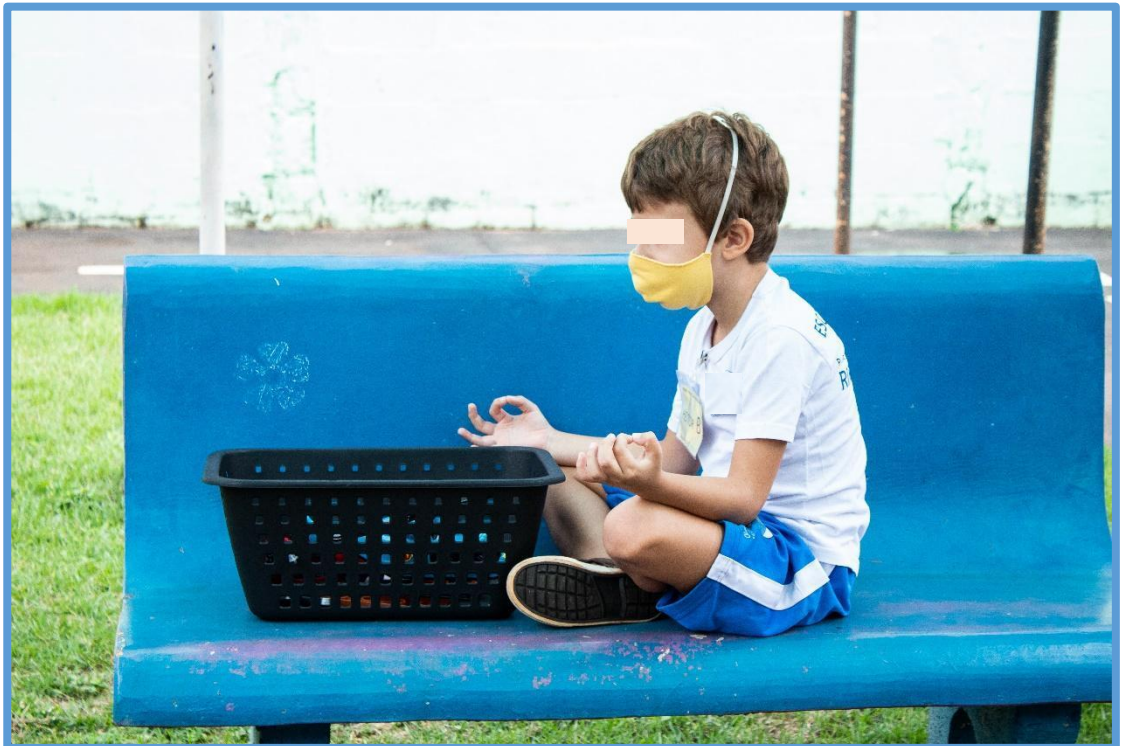
Já nos estudos realizados por Silva (2019) a discussão está pautada nas relações entre o desenvolvimento da imaginação e a brincadeira de papéis sociais, pois a criança age na brincadeira em termos de uma situação imaginária. Afirmo o autor que, “[...] quanto mais rica é esta situação imaginária, isto é, quanto mais complexa e diferente daquilo que a criança vive cotidianamente, mais esta situação demanda dela; mais ela age em função da situação imaginária e menos em função da criança real que agiria no cotidiano” (SILVA, 2019, p. 170).

Para Silva (2019), a imaginação da criança na brincadeira de papéis sociais não cria nada de novo, mas cria para si uma situação imaginária como demanda da brincadeira de papéis. Neste movimento a criança imagina ser um adulto em específico, não cria o adulto, mas reproduz suas vivências e concepções do que é ser como um adulto.

Nos estudos discutidos nesta revisão de literatura sobre o desenvolvimento da função psíquica da imaginação, podem-se observar dois fatores importantes, primeiramente estar sempre associada ao desenvolvimento das outras funções psíquicas e segundo o fato de desenvolver com maior ênfase durante a brincadeira de papéis sociais e na idade pré-escolar. Este breve contexto nos indica caminhos a serem trilhados para delinear os estudos de campo desta tese.

Na revisão de literatura em que foram analisadas cinco dissertações, oito artigos e duas teses, pode-se identificar uma convergência em se concordar que as funções psíquicas superiores se desenvolvem na mediação social das relações que a criança estabelece com o outro e com o mundo que a cerca. E é justamente na idade pré-escolar, quando a criança brinca por meio da imaginação, que ela começa um complexo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de forma integrada.

Após os apontamentos realizados pelos estudos da revisão de literatura, o primeiro capítulo adentrará sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período da infância.



*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los
sentados enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem”.*

(Carlos Drummond de Andrade)



3. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período da infância

Neste capítulo será discutida a origem das FPS a partir da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, a gênese social e a relação natureza e cultura por meio da perspectiva dialética. Aspectos sobre a plasticidade cerebral e o desenvolvimento cultural da criança bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em relação ao desenvolvimento da imaginação também serão apresentados.

3.1 Psicologia Histórico-Cultural

Newman e Holzman (2002) descrevem *Lev Semionovich Vigotski* (1896-1934) com o nome de *cientista revolucionário* por considerarem que seus escritos e suas contribuições estavam “muito além do seu tempo”. A sua abordagem teórica contribuiu com visões de mundo e modos de pensar alternativos aos preceitos de sua época, desviando o foco de estudos sobre o ser humano de uma perspectiva personalista, individual e fragmentada para uma concepção de ser humano social, completo e “fruto” de suas relações sociais.

Vigotski começou a ser conhecido no cenário acadêmico da antiga União Soviética em 1924 quando participou de um Congresso de Psiconeurologia que ocorreu na cidade de Moscou em São Petersburgo. De acordo com Shuare (1990), naquela época havia um grande desafio à construção de uma psicologia de base materialista, que apoiasse e subsidiasse o ‘surgimento do novo homem soviético’, condizente com os projetos sociais pós-revolucionários.

O final do século XIX e início do século XX são bastantes conturbados no mundo. Na Rússia, em 1905, ocorreu a primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista. Seu fracasso é avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lição para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder dos Soviéticos 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 de ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras (PRESTES, 2010, p. 27).

A partir da vitória da Revolução Socialista, os meios acadêmicos na Rússia buscaram responder às exigências de um novo tempo, buscando estabelecer uma relação entre a produção científica e o regime social (PRESTES, 2010). O cenário científico da época, conforme Silva

(2012) destaca, era de diversas correntes teóricas em psicologia: Bechterev e a reflexologia; Pavlov e o condicionamento operante; aplicações da filosofia marxista à psicologia por Kornilov, através da reatologia e; a concepção funcionalista e idealista de Chelpanov. Ou seja, havia uma efervescência de campos teóricos em estudo, de propostas iniciais sendo esboçadas e de um forte movimento de construção de propostas em diversos campos do conhecimento, com implicações no que veio a se consolidar como a Psicologia².

Propostas inovadoras eram, portanto, uma tônica da época e, quando Vigotski participa do Congresso de Psiconeurologia, se apresenta com um discurso forte, chama a atenção de todos e inaugura um novo momento no processo de construção teórica dos estudos do desenvolvimento humano. Um relato interessante que mostra o impacto da apresentação de Vigotski nesse Congresso é descrito por Luria (2017), que conta que, ao final da explanação, ele se aproximou para apresentar-se e conversar com o autor de ideias tão provocantes, e então reparou que Vigotski tinha nas mãos apenas uma folha de papel em branco. O fato de a explanação ter sido feita de forma clara, segura, provocativa e sem apoio escrito, naquele momento chamou a atenção e ajudou a tecer a imagem de que estavam todos diante de um locutor exímio e de fato, revolucionário (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, PRESTES, 2010, LURIA, 2017).

Vigotski foi convidado por Kornilov, que era o diretor do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, para integrar sua equipe de trabalho e assim, com o propósito de estudar a compreensão dos processos psicológicos humanos, formou-se a chamada Troika Russa (SILVA, 2012). A Troika Russa é um termo utilizado na Rússia para representar um grande trenó puxado por três cavalos. A inspiração acabou sendo utilizada para designar e enaltecer a força de trabalho acadêmico demonstrada pelos três pesquisadores, Lev Semionovich Vigotski, Aleksei Nikolaevich Leontiev e Aleksei Romanovich Luria (SILVA, 2012).

² Naquela época não havia o curso de Psicologia como área específica de conhecimento, por isso, as contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev são consideradas basais para o estudo do desenvolvimento humano.

Figura 9- Troika Russa.



Fonte: <http://itca.org.br/web/especializacao-em-teoria-historico-cultural-turma-x/>

Foi Shuare (1987) que organizou os artigos e estudos de três gerações de uma grande corrente científica da psicologia soviética com alunos, colaboradores e discípulos da Psicologia Histórico-Cultural, dentre eles: D. B. Elkonin (1904-1984), L.S. Slavina (1906-1988), N. G. Morozova (1906-1989), L. I. Bozhovich (1908-1981), R. Ye. Levin (1908-1989), A. V. Zaporozhets (1905-1981) e M. I. Lisina (1929-1983). Em entrevista³ a Zoia Prestes, Guita, filha de Vigotski explica como aconteciam os encontros do grupo que era bem maior, incluindo pelo menos oito integrantes, fora os alunos e orientandos que circulavam no espaço das aulas e das conferências internas realizadas pelo grupo.

Em buscas na Internet (em russo) pudemos identificar algumas fotos descritas como sendo da Escola de Vigotski com imagens de todo o grupo. Em uma das imagens destaca-se a presença de uma foto de Vigotski colada no móvel ao fundo, o que induz que assim tenha se procedido devido ao seu falecimento.

Figura 10- Escola de Vigotski: em pé, da esquerda para a direita: A.V. Zaporozhets, N.G. Morozova, and D.B. Elkonin. Sentados: Leontiev, R.E. Levina, L.I. Bozhovich, L. S. Slavin e A. R. Luria.

³ **Zoia:** Algumas fontes estrangeiras dizem que não existiu a troika – Luria, Vigotski e Leontiev. A senhora acha que ela não existiu? **Guita:** Como não houve...Posso mostrar sobre isso em Luria e até mesmo Leontiev não negava isso, só mais no final. Existiu a troika, eles se encontravam na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto – Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época era um quarto só, e a família, composta por quatro pessoas, vivi lá. Os encontros aconteciam lá, e tudo acontecia diante dos meus olhos. Eu adormecia ouvindo as conversas deles, deitava às oito e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a troika se transformou em vosmiorka [octeto]. **Zoia:** Quem eram os componentes da vosmiorka? **Guita:** Naquela época, ainda eram estudantes: Zaporozhets, Morozova, Levina Rosa Ievgueniévna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a teoria histórico-cultural, então cada um desses membros, até mesmo os estudantes, recebeu a sua tarefa concreta. Ocupavam-se de pictogramas, cada um desenvolvia seu eixo e, nas reuniões da vosmiorka, cada um apresentava o seu relatório, discutia-se o que cada um conseguiu obter e se planejavam os próximos passos. A troika existiu sim, eu garanto. (PRESTES, 2010, p. 254).



Fonte: <https://psyhistorik.livejournal.com/2920.html>

Лев Семенович Выготский, Lev Semyonovich Vygotsky⁴, nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, uma cidade que fica localizada nas proximidades de Minsk e, de acordo com Veer e Valsiner (1991), Vigotski foi o segundo de uma família de oito filhos, todos membros bem instruídos de uma comunidade judaica de Gomel, e um fato importante que se pode destacar em sua formação era a disponibilidade de uma boa biblioteca em casa. De acordo com Veer e Valsiner (1991), Vigotski recebeu sua instrução inicial com professores particulares e, mais tarde, cursando a faculdade, influenciado por sua origem judaica, optou por disciplinas como História e Filologia. Conseguiu concluir seus estudos universitários em 1917, retornou à sua cidade de Gomel e começou a lecionar em escolas estaduais. Durante os anos que passou na universidade também demonstrou interesse pela literatura e arte e, quando ainda era adolescente estudou Hamlet de Shakespeare e escreveu vários rascunhos sobre sua análise da peça (VEER; VALSINER, 1991).

Foram várias palestras em institutos sobre estética, história e arte até o seu ingresso no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov, em 1924, na cidade de Moscou. A sua causa, conforme Veer e Valsiner (1991) afirmam, desde o início de sua vida profissional, era o

⁴ No Brasil, como as primeiras traduções das suas obras foram feitas a partir do inglês, é comum vermos ainda livros e citações do nome do autor utilizando a letra “y”. Porém, atualmente, todas as traduções feitas diretamente da língua russa utilizam a letra “i”, Vigotski. Outra diferença que por vezes aparece nas traduções em português refere-se à data de seu nascimento que por vezes aparece como sendo dia 17 de novembro, isso se deve ao fato de que, quando Vigotski nasceu o calendário adotado era o ortodoxo e não o gregoriano assumido depois da Revolução de 1917.

desenvolvimento de uma nova ciência do homem, à qual se dedicou toda a vida. Infelizmente, após uma luta contra a tuberculose que o acometeu durante quatorze anos, teve sua morte precoce no dia 11 de junho de 1934.

Após este breve histórico, serão abordadas questões relacionadas a uma temática que só recentemente tem sido traduzida e discutida entre os estudiosos de Vigotski. Trata-se dos aspectos biológicos do desenvolvimento humano, a plasticidade cerebral e a sua relação com o desenvolvimento cultural da criança.

3.2 A gênese do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

De acordo com Vigotski (1931/1995), a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores era um âmbito da psicologia totalmente inexplorado até então pelas correntes teóricas do início do século XX. Da mesma forma, não havia um método de investigação apropriado para esboçar os princípios do desenvolvimento de uma teoria fundamentada no materialismo dialético. O autor ressalta que seria impossível abordar qualquer investigação em um campo novo se não fossem formuladas também com clareza e precisão as questões para as respostas sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Houve então o início de uma mudança nos paradigmas que sustentavam os estudos do desenvolvimento psíquico quando os teóricos da época começaram a considerar aspectos biológicos tanto quanto históricos e culturais como intervenientes no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A compreensão da nova relação Natureza e História permite a Vigotski, no esteio do pensamento marxiano-engeliano, colocar os princípios da nova ciência do Homem que regulam a relação entre funções naturais ou biológicas e funções históricas ou culturais. Compreende-se assim a crítica que Vigotski faz à psicologia existente ainda na sua época de nunca ter tentado explorar e compreender a questão das duas séries de funções no desenvolvimento da criança (PINO, 2013, p. 73).

Vigotski (1931/1995) afirmava que as concepções tradicionais sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estavam incorretas porque eram incapazes de considerar o desenvolvimento histórico. Os processos de formações naturais eram confundidos, o natural com o cultural, o natural com o histórico, o biológico com o social, no desenvolvimento psíquico da criança. Isso fazia com que se tivesse uma compreensão totalmente equivocada da natureza dos fenômenos que eram estudados.

O autor afirmava que era impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, as suas raízes biológicas e as inclinações orgânicas (VIGOTSKI, 1931/1995). Já na idade do bebê, continua o autor, se encontram as raízes genéticas das formas culturais básicas do comportamento que seria o emprego das ferramentas.

Os estudos da psicologia infantil tradicional da época limitavam a concepção de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico das funções elementares que tem direta dependência com a maturação cerebral como função de maturação orgânica da criança (VIGOTSKI, 1931/1995). Sendo assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores aconteceria via “justaposição”, "complementaridade" de funções com origens diferentes por sua natureza sendo estas mediadas ou não por um sistema de signos.

Vigotski (1931/1995) considerava que o desconhecimento da origem das funções superiores conduzia inevitavelmente a uma concepção metafísica: as formas de memória, de atenção, de pensamento, tanto superiores como inferiores, coexistem entre si, são independentes umas das outras, não guardam nenhuma relação genética, funcional estrutural, como se desde o princípio teriam sido criadas em dupla forma. Porém, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural entende-se que,

Juntamente com a memória mecânica, como sua forma superior, diferencia-se a memória lógica; sobre a atenção involuntária estrutura-se a voluntária; sobre a imaginação reprodutora - a criativa; e em cima do pensamento figurativo, como um segundo nível, o pensamento em conceitos. Complementam simetricamente as sensações inferiores com as superiores, a vontade impulsiva - com a prevista (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 18, tradução nossa).

No desenvolvimento das funções psíquicas superiores o todo não se origina mecanicamente como uma soma das partes isoladas, mas são consideradas durante este processo as propriedades e qualidades particulares e específicas, que não podem ser reduzidas a um simples agrupamento (VIGOTSKI, 1931/1995).

Vigotski entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto, os primeiros se referem às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros (TULESKI; EIDT, 2016, p. 38).

A diferença determinante entre o processo evolutivo e a circunstância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o fato de o homem, ao se adaptar ao meio, se modificar por completo, destacando em primeiro lugar o desenvolvimento de órgãos artificiais, que são as ferramentas (VIGOTSKI, 1931/1995). Uma cultura como produto original, portanto, com novas formas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento em desenvolvimento. Assim, consegue fazer coisas que não conseguiria apenas com os atributos biológicos. Como exemplo, o autor cita a capacidade de voar e afirma “[...] por exemplo, neste sistema não está incluída a possibilidade de voar. Mas o homem é superior a todos os animais, pois, graças às ferramentas, ele amplia sua atividade ilimitadamente” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 37) e consegue voar com um instrumento criado para superar a limitação biológica, através do avião.

A criação e a utilização de signos, na perspectiva vigotskiana, é entendida como um método auxiliar para resolver um problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar coisas, entre outros). É, portanto, um processo parecido com a criação e utilização dos instrumentos no que se refere ao aspecto psicológico. O signo atua como um instrumento de atividade psicológica, igual a uma ferramenta que faz um trabalho (VIGOTSKI, 2008). Na Psicologia Histórico-Cultural a ferramenta refere-se a uma ação indireta, como um meio para realizar uma atividade. A linguagem é considerada como a ferramenta do pensamento que organizaria todas as outras ferramentas, por meio da representação mental.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. Assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha idéia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

O reconhecimento da origem biológica, o uso de instrumentos externos (ferramentas) e a construção de instrumentos internos (linguagem e sistema de signos) são pontos importantes da teoria, porém, há algo que une e que avança: a presença do outro, a interação e a maternagem. Isso porque, “A participação do outro implica uma atribuição de significado às ações da criança desde cedo. As necessidades da criança só podem ser satisfeitas pelo outro que completa, compensa e interpreta as ações da mesma de modo que é nos movimentos (manuseio, manipulação) de outros que as primeiras atitudes da criança tomarão forma (SMOLKA; GÓES;

PINO, 1998, p. 155). A questão do cuidado é destacada também como sendo fundamental para a criação do vínculo, pois,

O primeiro ato materno de amamentar o bebê ao colo supre uma necessidade biológica (a necessidade de alimentar-se para sobreviver) e, ao mesmo tempo, cria no bebê uma nova necessidade, não mais de sobrevivência, mas de relação social, aprendida socialmente, com o ato materno: de estar com outras pessoas. Podemos afirmar que a partir daí as crianças aprendem desde que nascem, à medida que vão vivendo e atribuindo valor a cada nova experiência vivida (bom, ruim, gostoso etc.). Nesse processo, vão formando um modo de ser e de estar nas relações, ou seja, vão formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas, formando seu conhecimento sobre as coisas que veem e exploram (MELLO, 2017, p. 43).

As crianças aprendem com o outro e com o mundo que as cerca desde que nascem. As relações estabelecidas são permeadas pela atribuição de sentidos e emoções que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cultural da criança.

Nos próximos itens serão apresentadas e discutidas a interfuncionalidade psíquica a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁵, iniciando pelo desenvolvimento da imaginação e como esta se relaciona com o desenvolvimento das outras funções psíquicas superiores.

3.3 O desenvolvimento da imaginação

A função psíquica da imaginação é fundamental para a leitura do mundo dos seres humanos pois, ao ler-se por imagens, percebem-se sons, a partir dos sentidos como olhar, ouvir, cheirar, sentir, contribuindo para o processo de interpretação do ambiente e do outro. Neste momento, é possível entender que aqui se dá o início de um dos processos mais complexos da psique humana que é a significação.

A imaginação não pode ser outra coisa senão a construção de imagens visuais. Mas as imagens só podem ser construídas a partir de outras imagens: do que está armazenado na memória e do que nós mesmos percebemos. Ou seja, reflete-se na percepção. No processo de percepção, uma pessoa não vê tudo, ela processa o visível (REPKIN, 2023, p. 3).

⁵ As *funções psíquicas superiores* foram separadas, assim como falado anteriormente, apenas para efeito de estudo, pois desenvolvem-se de forma integrada. A organização e sequência de apresentação sobre cada uma das funções psíquicas superiores está conforme as Obras Escogidas (Tomos II e III) (Vigotski, 1932/1993 e 1931/1995).

O significado da palavra imaginação passa justamente pela capacidade da mente humana de representar por imagens, a etimologia da palavra imaginação, tem origem do latim imaginari, “formar a imagem mental de algo”, derivado de imago, “imagem, representação”, da mesma raiz de imitari, “copiar, fazer semelhante”, de imago, “aspecto, forma, aparência” e ainda termina com o termo “-ção” que é um sufixo que indica ação, e é utilizado na formação de substantivos femininos que derivam de verbos (HOUAISS, 2019). Quando pensamos em imagens em ação, devemos considerar que a imaginação está integrada a todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a memória, quando recordamos de algo e pensamos a partir de imagens em ações.

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento cultural do psiquismo humano definem que o psiquismo caracteriza-se por ser um complexo sistema interfuncional.

O desenvolvimento das funções mentais superiores ao longo da ontogênese tem ainda uma outra característica de importância decisiva para a sua organização funcional no córtex cerebral. Como Vygotsky (1960) mostrou há algum tempo, durante a ontogênese não é apenas a estrutura dos processos mentais superiores que muda, mas também a sua inter-relação, ou, em outras palavras, a sua “organização interfuncional”. Enquanto nos estágios iniciais de desenvolvimento uma atividade mental complexa repousa sobre uma base mais elementar e depende de uma função “basal”, em estágios subsequentes ela não apenas adquire uma estrutura mais complexa, mas também começa a ser desempenhada com a participação estreita de formas de atividade estruturalmente superiores (LURIA, 1981, p. 17).

Como falado anteriormente, a neuropsicologia aborda estudos que trazem a noção do cérebro funcionando como um todo de forma interfuncional, assim, será apresentado neste capítulo, como a função psíquica superior da imaginação se relaciona com o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores durante a infância.

[...] é errado considerar a imaginação como uma função especial entre outras funções, como uma forma de atividade cerebral do mesmo tipo, que se repete regularmente. A imaginação deve ser considerada como uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união real de várias funções e suas peculiares relações (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 436).

O autor, em uma de suas conferências, fala sobre a imaginação como função psíquica superior que está relacionada diretamente a todas as outras funções psíquicas superiores como: a percepção, a atenção, a memória, a linguagem oral, as emoções e o raciocínio-lógico que também serão abordadas neste capítulo.

Para Rubinstein, “[...] a imaginação no próprio sentido da palavra existe apenas no ser humano. Apenas no homem, que como sujeito da prática social modifica realmente o mundo, se desenvolve uma imaginação autêntica” (1973, p. 100). O psicólogo soviético, Rubinstein (1973) também contribuiu para os estudos da psicologia com base materialista histórica e dialética, assim, como Vigotski, foi mais um dos estudiosos deste período que contribuíram para o desenvolvimento dessa ciência no regime soviético. Rubinstein (1973) também abordou aspectos relacionados ao desenvolvimento da imaginação na infância, afirmando que em suas formas superiores como atividade criadora, forma-se e transforma-se por meio de imagens a partir da consciência.

A imaginação tem o potencial da atividade criadora que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência (SMOLKA, 2009). A base da atividade criadora está presente em todos os campos da vida cultural do homem possibilitando a criação artística, científica e técnica. Tudo que existe de produção no mundo cultural é produto da imaginação e criação humana, quase tudo que nos cerca é produto da imaginação e da criação humana. De acordo com Vigotski (1931/1995), a imaginação é uma das funções psíquicas superiores principais e pode ser considerada a mais complexa, sendo um erro considerá-la apenas como uma função especial entre as outras funções.

O cérebro humano é um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução, o que possibilita a criação de novas imagens ou ações. Desta forma pode-se definir, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, que a função psíquica da imaginação está integrada com a função psíquica da memória, pois a imaginação criativa surge de um certo modo da imaginação reprodutora, fundindo-se com a atividade da memória. Constituído-se assim a imaginação uma atividade peculiar da atividade da memória.

Na obra *“Imaginação e criação na infância”* Vigotski (2009) faz uma análise psicológica sobre a atividade complexa da função psíquica superior da imaginação elencando quatro formas do seu desenvolvimento psíquico.

Para o autor, “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p.20). Assim, o conteúdo que elucida a imaginação tem como origem os elementos tomados da realidade, que surgem da experiência direta do sujeito. Nesse primeiro nível, que geralmente é característico da criança pequena, a imaginação é sustentada pela tríade: percepção, fala e memória.

De acordo com Pott, Neves e Souza (2019, p. 4) “[...] quanto mais desenvolvidas as funções psicológicas, maiores serão as possibilidades de o sujeito acessar a realidade, e o contrário também é correto, pois a imaginação está integrada a todo o sistema psicológico”.

O autor segue afirmando que, “A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia é um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Smolka (2009) afirma que podemos formar imagens, criar mentalmente cenas, cenários, imaginar, tomando por base a experiência do outro. Tanto pela narrativa do outro como por exemplo, em contos de fadas ou contos de ficção ou quanto à narrativa de acontecimentos vividos.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Assim, os produtos da imaginação se constituem por meio de elementos da realidade vivenciada ou contada pelo outro, que são reelaborados. Quanto mais experiências as crianças vivenciam, mais elementos contribuem para o ato de imaginarem.

Descreve Vigotski que “A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tendem a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A emoção, neste sentido, tem a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens que influenciam na percepção dos objetos externos. Os sentimentos como medo ou alegria, por exemplo, influenciam na seleção de elementos da realidade combinando-os numa relação que se internaliza na criança, diferentemente da lógica externa das imagens.

Vamos imaginar um simples caso de ilusão. Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Na quarta e última forma, o autor descreve que “[...] a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente” (VIGOTSKI, 2009, p. 29). Ainda explica

que, ao ser vislumbrada externamente de forma concreta e material, essa imaginação passa a ser “cristalizada” e começa a existir realmente no mundo, influenciando sobre outras coisas.

Os produtos da imaginação passam por uma longa história, qualquer máquina ou um instrumento, pode ser um exemplo da imaginação cristalizada, criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem ao que existe na natureza. Partindo sempre da necessidade do homem se adaptar ao meio que o cerca, pode-se concluir que a atividade da imaginação, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses. Como consequência, “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto do seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

No período da infância a imaginação é a *neoformação* que surge na idade pré-escolar, também está associada ao pensamento e à linguagem oral, que começam a aparecer de forma integrada a partir dos dois anos de idade. O desenvolvimento da imaginação infantil é um grande passo, precisamente em relação direta com a assimilação da linguagem (VIGOTSKI, 1932/1993).

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 25).

Vigostki (1933/2008) ainda afirma que a situação imaginária é algo essencialmente novo e impossível no desenvolvimento da criança até três anos. Com o desenvolvimento da imaginação na infância articulado com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a imaginação desempenha um papel muito importante, pois a criança passa a pensar minuciosamente em algo de forma imaginada, antes que realmente aconteça de fato.

Na infância, surge a imaginação humana, pois, de acordo com os preceitos vigotskianos, a criança, a partir do período da manipulação de objetos concretos, em que aprende a nomeá-los e usá-los culturalmente, avança para o período subsequente em que há indícios do início da imaginação, quando a criança modela e imita o mundo dos adultos (GOBBO, 2018, p. 84).

Neste sentido pode-se afirmar que a imaginação está ligada estritamente com o movimento dos nossos sentimentos, é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais.

Gostaria finalmente de contar que a conexão interna existente entre a imaginação e o pensamento realista se complementa com um novo problema, estritamente ligado à voluntariedade e à liberdade na atividade do homem, e na atividade da consciência humana. As possibilidades de atuar com liberdade, que surgem na consciência humana, está estritamente ligada à imaginação, e conta com a peculiaridade promovida pela consciência a respeito da realidade, que surge graças à atividade de imaginação (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 438).

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta duas atividades predominantes na infância que contribuem para o desenvolvimento da imaginação: a brincadeira de papéis sociais e o desenho infantil. Para Rubinstein (1973), “[...] a imaginação infantil manifesta-se e forma-se, de início, no jogo e também na atividade representativa, na modelação, no desenho e em outras manifestações da atividade criadora infantil (musical, etc.)” (1973, p.119).

A criança, na brincadeira de papéis sociais, por meio da imaginação, passa a operar com os significados dos objetos separados dos significados das ações e também a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos com o “eu” fictício a partir da representação do seu papel e da sua regra (VIGOTSKI, 1933/2008).

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Na brincadeira de papéis a criança separa a ideia (significado da palavra) do objeto, o que é uma tarefa muito difícil para a criança que modifica radicalmente a sua relação com a realidade. Vigotski (1933/2008) aponta a importância de compreendermos historicamente e ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira em sua gênese, ou seja, a sua origem.

O desenho tem um papel muito importante para o desenvolvimento infantil, ele é um estágio que antecede a linguagem escrita. Segundo o autor, “A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha” (VIGOTSKI, 2009, p. 93). O desenho infantil pode ser considerado mais uma forma de linguagem da criança do que uma representação. O desenho das crianças precisa ser entendido como um processo de produção gráfica e estética, e como mais uma esfera de atividade infantil que é socialmente constituída (SILVA, 2002).

Entre zero e cinco anos, a criança desenvolve a capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e suas hipóteses sobre o mundo e, se tiver a oportunidade

de desenhar e receber orientação de um parceiro mais experiente, poderá não apenas se expressar livremente por meio do desenho, mas também avançar nessa linguagem, fazendo uso da imaginação e criando a partir do que conhece e imagina (TSUHAKO, 2017, p. 177).

Pelo fato de Vigotski (2009) considerar a imaginação como uma função psicológica superior e, portanto, sua natureza e origem como sociais, faz-se necessário refletir sobre sua origem, a partir do estudo de outras funções, tais como a percepção e atenção, a memória, a linguagem e o pensamento, as emoções e o raciocínio-lógico.

Nos próximos itens serão elencados fatores importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da linguagem e pensamento, percepção e atenção, memória, emoções e raciocínio-lógico em relação ao desenvolvimento da imaginação.

3.4 Relações entre o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento

A primeira relação que será discutida é o desenvolvimento da linguagem e do pensamento que são considerados essenciais para o desenvolvimento de todas as outras funções psíquicas superiores, principalmente da imaginação. De acordo com Silva (2019) as relações entre imaginação e linguagem manifestam-se de forma profunda pois, a imaginação está ligada diretamente com a linguagem da criança, que é a forma psicológica principal de sua comunicação com o mundo e com as pessoas que a cercam.

Entende-se que para compreender o desenvolvimento da imaginação, é necessário antes compreender a evolução da linguagem e do pensamento que também é a base para a estruturação psíquica da imaginação.

Vigotski (1999) afirma que o fator que mobiliza o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores é o signo e a linguagem tem um papel essencial de articular e integrar as funções psíquicas superiores.

Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Traslado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem (VIGOTSKI, 1999, p.114).

Como um dos elementos de maior destaque em todo este processo, podemos citar o surgimento da linguagem como fenômeno decorrente de uma série de interações com os outros

e com o mundo. A linguagem e seu caráter mediacional é descrita como base de desenvolvimento da inteligência, das relações, das construções semióticas. Porém, há que se considerar que a linguagem não surge isoladamente ao longo da história humana, ao contrário, ela é recente na história da espécie (WERTSCH; RIO; ALVAREZ, 1998) e surge atrelada, decorrente e construtora de outros elementos como a atenção, a memória, o raciocínio lógico, a percepção, a imaginação e os afetos, ou seja, as funções psicológicas humanas (VIGOTSKI, 1931/1995).

A linguagem é o desenvolvimento de uma nova organização estrutural e tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que acontece por meio da mediação com o outro e de sua experiência cultural (VIGOTSKI, 1931/1995).

Primeiramente, na etapa pré-linguística a linguagem é expressa através de gritos, choro, balbucio, expressões faciais, e está ligada às satisfações ou insatisfações das necessidades orgânicas do bebê, ou seja, é uma função de reação vocal de cunho emocional, e ainda não é uma reação ligada ao contexto social, pois a criança reage vocalmente de acordo com as suas emoções (BORELLA, 2016. p. 56).

Quando o bebê faz reações orais - que começam a se repetir em determinadas situações, por exemplo quando está com fome, chora e é atendido por um adulto - começam a se combinar os estímulos condicionados e vão se transformando com grande rapidez, logo nas primeiras semanas de vida, em reflexos orais condicionados (VIGOTSKI, 1931/1995). Inicialmente, “A reação condicionada é uma fase que se chama generalizada, não aparece como resposta a uma situação isolada, mas a uma série delas com algo semelhante entre si” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 118, tradução nossa).

Em consonância com a ideia de processo de aquisição da linguagem, Vigotski (1996, 1984/2007) considerou a existência da inteligência prática instrumental no período pré-verbal do desenvolvimento infantil e discorreu sobre os elementos pré-linguísticos, como o choro, o olhar, o sorriso e o gesto de apontar, por exemplo, enquanto ações essencialmente comunicativas. Para ele, no início da vida, os bebês começam a demonstrar habilidades comunicativas e cognitivas, que progressivamente vão adquirindo um caráter mais complexo e possibilitando novas formas de comportamentos expressivos dos desejos infantis (NUNES; AQUINO, 2014, p. 364).

Quando a criança relaciona as suas reações orais ao ver sua mãe, no princípio a reação oral se manifesta ao ver qualquer pessoa, mais tarde se diferencia e reage unicamente quando

vê a sua mãe, que a alimenta como resposta a reação oral e responde ao instinto da fome. O ato de a criança ter uma reação oral e ser atendida pelo adulto, que reage alimentando-a, acontece diversas vezes, com isso o bebê vai atribuindo significado e relacionando a sua reação oral com a resposta do adulto. Porém, não se trata de uma reação simples de estímulo e resposta, pois, junto com o retorno daquela (e) que alimenta, vem o afeto, o vínculo, o reconhecimento dos tempos, espaços, ou seja, a significação é contextual e, por isso, não é apenas reflexo, mas sim refração de um contexto. Nestas primeiras interações destacam-se o uso da atenção, da percepção, da memória e dos processos de significação inconclusos e provisórios, que sustentam complexas elaborações linguísticas. Sobre isso, Prestes (2010), adverte que,

A fala é uma categoria da linguagem e, portanto, língua e fala não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à fala diz também respeito à linguagem, mas nem tudo o que diz respeito à linguagem pode ser entendido como fala. Para Vigotski, a fala está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante. É importante destacar que a certeza de que Vigotski, em seus estudos, está referindo-se à fala e não à linguagem encontra fundamentos em seus próprios trabalhos, quando conhecemos suas ideias sobre o sentido da palavra que se realiza na fala viva, contextualizada. Inicialmente, diz Vigotski, a fala é um meio de comunicação, surge como uma função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do próprio pensamento; o domínio da fala leva à reestruturação da consciência (PRESTES, 2010, p. 182).

Durante os primeiros anos de vida da criança, o seu desenvolvimento prossegue com grande número de movimentos desordenados, entre os quais inclusive a reação oral, e se destaca cada vez mais na reação oral diferenciada, que começa precisamente a adquirir um significado central, sempre mediado pelo outro. No movimento expressivo que o bebê produz, de acordo com Vigotski (1931/1995), a reação oral é a sintonia de uma reação emocional geral que expressa a existência da perturbação, do desequilíbrio da criança com o meio, como por exemplo: fome, medo, dor, entre outros. A segunda função que aparece quando a reação oral se converte em um reflexo condicionado é a função do contato social, como o exemplo citado acima de o adulto alimentar a criança, através de um reflexo oral condicionado (educado) como resposta à reação oral das pessoas em seu entorno.

No início, o desenvolvimento da linguagem oral da criança acontece de forma independente do pensamento, sendo as primeiras formas de linguagem que se manifestam independentes do pensamento. Em certo momento, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento que antes seguiam diferentes caminhos, parece que se encontram, e passam a se desenvolver de forma integrada (VIGOTSKI, 1931/1995).

As curvas de desenvolvimento dessas duas funções são bastantes semelhantes na filogênese e na ontogênese. Mas a grande diferença é que num certo momento da ontogênese, mais ou menos por volta dos 2 anos de idade da criança, essas curvas - que até então caminhavam separadas - cruzam-se e começam a coincidir. “Isso produz”, diz Vigotski, “o aparecimento de uma forma de comportamento totalmente nova, a qual é uma característica essencial do homem” (PINO, 2005, p. 140).

O momento mais significativo no desenvolvimento intelectual, que dá luz às formas humanas da inteligência prática e abstrata é quando a linguagem e a atividade prática, nas linhas do desenvolvimento antes completamente independentes, agrupam-se (VIGOTSKI, 2008). Antes de dominar a própria conduta, a criança começa a dominar o seu entorno com ajuda da linguagem possibilitando novas relações com o meio e tendo uma nova organização da própria conduta. Aproximadamente entre um ano e meio e dois anos, pensamento e linguagem se encontram, Vigotski (1931/1995) classifica esse momento de grandioso descobrimento que a criança faz em seu processo vital.

Assim como ocorreu no desenvolvimento da espécie humana, num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade) o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem (OLIVEIRA, 1997, p. 47).

Pode-se notar que a criança passa a descobrir que cada objeto tem um nome e que cada coisa corresponde a uma palavra que denomina o objeto dado e sobre isso o autor afirma que existem três evidências que podemos ressaltar:

- O crescimento do vocabulário em saltos, a criança amplia seu vocabulário a partir da mediação com o outro;
- Quando a criança vê um objeto e pergunta o nome do objeto. A criança se comporta como se soubesse que o objeto tem um nome, embora os adultos não tenham dito;
- A terceira evidência está relacionada com as anteriores, trata-se da mudança radical das peculiaridades da aquisição do vocabulário infantil, que é característico da linguagem humana e não existe no mundo animal.

A criança por volta de um ano e meio produz um desenvolvimento visível, quando ela mesma passa a perguntar o nome do objeto, buscando as palavras desconhecidas e ampliando ativamente seu vocabulário.

Na comunicação social, sabemos que nossas palavras são a consequência de um acordo entre os homens para denominar palavra por palavra. Diferenciando-se conforme o idioma de cada cultura, as crianças nascem em um contexto em que, socialmente, as práticas já estão instituídas pelos adultos e, conforme se desenvolve, a criança se apropria das práticas e das formas de linguagem para se comunicar com os outros. Assim, toda palavra teria uma história de representação inicial com base em percepções de um coletivo e se estabeleceria na junção da formação da palavra, o que significa que é necessário realizar uma análise especial para descobrir a história da formação desta palavra (estudo da origem e da evolução das palavras). Quando a criança assimila as palavras, assimila a sua imagem externa, mas não só, ocorrendo o desenvolvimento da linguagem por meio de um complexo processo de apropriação das práticas culturais. Esta apropriação das palavras não se origina ocasionalmente, mas sempre em forma de um signo associado/atrelado com uma imagem ou uma função.

O pensamento tipicamente humano é constituído pela linguagem, pois é a partir do momento em que a linguagem entra em cena, no curso do desenvolvimento, que o pensamento se torna verbal e a fala racional. O surgimento do pensamento verbal não acontece de forma mecânica. A internalização da linguagem e o desenvolvimento do pensamento verbal ocorrem através de longo processo de mudanças, que, por sua vez, alteram o modo de o sujeito operar a realidade (WERNER, 2015, p. 2015).

Na linguagem infantil os signos vão sendo apropriados de modo vivo e dinâmico, e perpassam a percepção do som e/ou do gesto sendo recriadas pela criança, primeiramente com os sons e gestos que ela consegue produzir. Neste sentido eles não são inventados originalmente pelas crianças, mas, por meio da mediação, as pessoas que as rodeiam dão significado às palavras e assim elas vão percebendo as funções dos signos de sua cultura. A linguagem neste processo acaba se tornando uma forma de a criança se guiar, guiar o outro e determinar o curso de uma ação. Este é o processo da chamada Lei geral do desenvolvimento, descrita por Vigotski e que envolve um complexo processo de apropriação/reconstrução da cultura. O processo de internalização da linguagem social da criança desenvolve uma forma de guiar-se a si mesma, que antes era utilizado na relação com outra pessoa, e em um determinado momento passa a organizar as suas próprias atividades como uma forma de conduta social, conseguindo aplicar uma regra social ou moral a si mesmas.

De acordo com Vigotski (2008), o primeiro exemplo significativo do vínculo existente entre as funções da linguagem é quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si só. Então dirigem a fala a um adulto e descrevem verbalmente a sua dificuldade. Durante o desenvolvimento da criança, conforme amplia a sua capacidade no uso

da linguagem como instrumento para resolver problemas, acontece um desenvolvimento posterior da linguagem que antes era apenas socializada para se comunicar com os outros, e passa assim a ser interiorizada. Como consequência deste desenvolvimento as crianças, ao invés de pedirem ajuda para os adultos, passam a recorrer a si mesmas, desta forma a linguagem adquire uma função intrapessoal (VIGOTSKI, 2008).

Considerando as relações profundas que foram apresentadas nesta seção entre o surgimento da linguagem e a possibilidade de desenvolvimento da imaginação, na próxima seção serão abordados estudos sobre como a imaginação está relacionada também com o desenvolvimento da percepção e atenção.

3.5 Relações entre o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da percepção e atenção

A partir do desenvolvimento cultural da criança e do uso de instrumentos várias funções psicológicas são afetadas e modificadas, inclusive a percepção e a atenção (VIGOTSKI, 2007). Os estudos realizados pela Psicologia Histórico-Cultural indicam que as conexões e relações entre essas funções constituem sistemas que se modificam ao longo do desenvolvimento da criança. Ao considerar que a atividade humana não se reduz à simples reprodução de situações vivenciadas, ressalta-se o lugar da recriação, portanto, da imaginação. Com isso, o modo como nos relacionamos com o mundo “[...] a percepção – externa e interna – seria, então, a base da experiência do homem e o primeiro ponto de apoio para a atividade da imaginação, que age dissociado das impressões percebidas (CRUZ, 2002, p. 25).

O desenvolvimento da **percepção**, que pode ser visual, auditiva, tátil e do paladar, sempre foi entendido como um conjunto associativo de sensações. Como se os elementos isolados em determinado momento do desenvolvimento da criança se unissem, uns com os outros, e então, por consequência, formassem uma percepção única, coerente e integral (LURIA, 1976/2017).

Cruz (2002) afirma que a função psíquica da percepção é responsável por captar as informações e objetos externos, os quais são significados com a ajuda da fala e armazenados na memória. Esses processos constituem tanto a imaginação como o pensamento da criança. Entende-se que para compreender o desenvolvimento da imaginação, é necessário antes entendermos o desenvolvimento da percepção e atenção que são a base para a estruturação psíquica desta função superior.

A imaginação cria algo novo. Transforma e modifica aquilo que nos é dado pela percepção. Esta modificação, transformação e não identificação com o dado pode exprimir-se, em primeiro lugar, pelo fato do indivíduo, que parte dos seus conhecimentos e experiências, formar uma ideia, isto é, imaginar algo que jamais viu na realidade (RUBINSTEIN, 1973, p.119).

Na concepção de Vigotski (1931/1995), a percepção é um conjunto associativo de sensações que precede as partes isoladas. Para o autor, os processos mentais têm lugar antes em nossos olhos e ouvidos e constituem a percepção da soma das sensações isoladas e não simplesmente um grupo de excitações associadas isoladamente.

A função psicológica da percepção é formada, culturalmente, em paralelo com a construção da consciência do mundo, enquanto que ver é estritamente função elementar de qualquer espécie animal. Então, podemos dizer que o olhar, diferentemente da visão, está articulado como forma de comunicação. Isto é, a criança que percebe o mundo constituído a sua volta já sofreu interferência do humano, o qual foi sublinhado com as marcas da cultura (CASTRO, 2019, p. 58).

A criança passa a perceber grupos de sensações relacionadas entre si, objetos isolados relacionados uns com os outros e finalmente percebem uma situação global. A percepção do paladar, tátil e visual na primeira infância possibilita perceber o sabor amargo ou ácido, perceber o calor ou o frio, e logo após nascer (e até antes) começa a perceber também os sons e a luz. Essas sensações isoladas estão presentes desde o começo, porém não estão como uma percepção completa logo no primeiro mês de vida. Tais indícios do desenvolvimento só vão acontecer de forma prolongada durante a infância.

A criança pequena pensa em termos de formas visuais de percepção e memória, ou, em outras palavras, ela pensa por meio da recordação. Em estádios ulteriores de adolescência e na vida adulta, o pensamento abstrato com a ajuda das funções de abstração e generalização é tão altamente desenvolvido que mesmo processos relativamente simples como percepção e memória são convertidos em formas complexas de análise e síntese lógicas, e a pessoa na verdade começa a perceber ou recordar por meio da reflexão (LURIA, 1981, p. 17).

A percepção visual se caracteriza porque antes do todo, para qualquer lugar que se dirigem os olhos, percebe-se um quadro mais ou menos constante, ordenado e coerente. Vigotski apresenta um exemplo, sobre a percepção visual acerca do tamanho dos objetos, diz ele que “[...] se temos em vista os objetos na mesma longitude (dois lápis iguais de largura), na retina aparecerão duas imagens da mesma longitude. Sim, o que temos diante os olhos é um

lápiz cinco vezes maior que o outro, e na retina se obterá o mesmo” (1932/1993, p. 355). O que o autor apresentou com este exemplo é que mesmo com um lápis maior a uma distância superior, nossa retina o reduzirá cinco vezes, percebendo as imagens com tamanhos semelhantes. Isso acontece porque o mecanismo biológico de percepção das imagens busca sempre uma “correção” conservando o tamanho do objeto.

Vigotski (1931/1995) afirma que a constância da percepção visual do tamanho, da forma, das cores, pode se ampliar constituindo, em sua totalidade, um problema que pode ser denominado como problema da percepção ortoscópica, que significa que existe sempre um esforço para que se veja (ouça, sinta) um objeto “corretamente”, ou seja, de acordo com alguma percepção já conhecida.

Esta orientação consiste em considerar o caráter ortoscópico da percepção como algo dado desde o começo, considerando em primeiro lugar como produto do desenvolvimento. Em segundo lugar, precisa-se compreender que: as constâncias da percepção nascem não da variação da composição e das propriedades internas da própria percepção, mas sim de que esta começa a atuar no sistema de outras funções (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 357, tradução nossa).

O sentido que é atribuído à percepção na vida adulta, à interpretação das coisas, na denominação do objeto, se dá junto com sua percepção. Ou seja, a percepção de aspectos isolados do objeto depende do sentido que acompanha a percepção. Enfatiza também que a atribuição do sentido é propriedade da percepção do adulto e não da criança, surge em um determinado momento, como produto do desenvolvimento cultural e não está dada desde o princípio. A percepção infantil atravessa quatro fases principais, de acordo com Vigotski (1931/1995), sendo elas:

- 1ª. Fase: trata da percepção de objetos isolados, é o estado dos objetos;
- 2ª. Fase: a criança começa a nomear os objetos e a apontar os atos que se realizam com os objetos;
- 3ª. Fase: estado da ação, da continuação, começa a descobrir as características do objeto que percebe e a constituir o estado das qualidades e características;
- 4ª. Fase: começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade e das partes. O desenho representa sempre uma parte da realidade.

De acordo com Vigotski (1931/1995) a criança percebe o desenho e o mundo como um conjunto determinado de objetos, depois começa a perceber como um conjunto de objetos que atuam e se movem. Logo em seguida, começa a enriquecer com qualidades e propriedades o

conjunto de objetos que atuam, e finalmente chega a perceber uma determinada visão global, que é a situação real generalizada, com sentido, a percepção da realidade em sua integridade.

Nossa percepção é moldada/constituída pela instrução que vem do outro; pelo sentir do outro/ambiente; pelas vias orgânicas às quais está geneticamente conformado o nosso organismo; pelas ondas mecânicas do som e do tato, ondas fotoelétricas da luz; pelas moléculas químicas que constituem o gosto e o cheiro; e principalmente, pela significação (direção, organização...) que esses fenômenos físico-químicos provocam nos sujeitos envolvidos na interação (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 6).

Em relação ao processo de interação, pode-se afirmar que a brincadeira de papéis sociais, a partir da possibilidade da função psíquica superior da imaginação, também contribui para o desenvolvimento da função psíquica da percepção no redimensionamento da relação entre a realidade e a ação que acontece no brincar. Pois, “A visão dos objetos, suas características físicas, direcionam o comportamento infantil, e então ela age de acordo com o que vê. Na situação de brincadeira, a criança passa a agir sobre o significado dos objetos (SOUZA, 2010, p.56).

No desenvolvimento da função psíquica da percepção, começa a acontecer uma conexão com outras funções psíquicas superiores. No processo de desenvolvimento infantil, Vigotski (1931/1995) observou que a cada período ocorrem mudanças das conexões e relações interfuncionais, surgindo neste período a conexão entre a função psíquica da percepção com as funções da linguagem e memória. Na primeira infância, a função da memória é submissa às atividades da percepção, uma vez que a criança não se recorda dos fatos acontecidos, a não ser quando visualiza algum objeto que a auxilie a associá-lo ao acontecimento (CASTRO, 2019).

Diz-se a respeito dessas funções dominantes e destacadas numa determinada idade que se encontram em condições mais benéficas de desenvolvimento, pois todo o restante da consciência serve a elas. Na **primeira infância**, a **percepção** se destacou, foi para o centro e ocupou uma posição dominante. Isso é ou não benéfico para o seu desenvolvimento? Será que, graças a isso, nessa idade, a **percepção** se desenvolverá no ritmo máximo? Sim, porque a **memória** não age de forma diferente, mas articulada à percepção; o pensamento também não age diferentemente como no processo da **percepção**. Então, todas as funções, toda a consciência parece servir à atividade daquela função. Isso possibilita a ela o máximo crescimento e desenvolvimento e a máxima diferenciação interna (PRESTES; TUNES, 2018, p. 103, grifos nossos).

Ou seja, é possível assumir que “A centralidade e a importância da percepção para o desenvolvimento global fazem com que essa função atinja um maior grau de desenvolvimento

nesse período. É a percepção que serve de fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos, os quais, por sua vez, retroagem sobre ela, requalificando-a” (MAGALHÃES, 2018, p.64).

O desenvolvimento da cultura da **atenção** assim como da percepção começa também, desde que o bebê nasce, quando se produz o primeiro contato social entre ele e os adultos. A história da atenção da criança é a história do desenvolvimento de sua conduta organizada. De acordo com Vigotski (1931/1995), o desenvolvimento da atenção no recém-nascido se baseia em um processo puramente orgânico de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança.

Fala-se de atenção involuntária nos casos em que a atenção do homem é atraída quer por um estímulo forte, quer por um estímulo novo ou interessante (correspondente à necessidade). É justamente com esse tipo de atenção que deparamos quando viramos involuntariamente a cabeça ao ouvirmos uma batida súbita, quando nos precavemos ao ouvirmos ruídos incompreensíveis ou quando nossa atenção é atraída por uma mudança nova e inesperada da situação (LURIA, 1991, p.22).

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que o ser social, no processo de sua vida e atividade, elabora uma série de estímulos e signos artificiais. E, graças a eles, orienta a conduta social da personalidade, os estímulos e signos assim formados, permitindo que o indivíduo consiga dominar seus próprios processos de comportamento. Em determinado momento do desenvolvimento da criança, por meios auxiliares externos e da interação, já não necessita intensificar sua atenção para resolver uma tarefa interna. Ela passa de uma atenção imediata para uma mediada.

A interação existente entre a criança e o adulto é a fonte do desenvolvimento da atenção. Ou seja, o adulto direciona a atenção da criança através da linguagem, orientando, nomeando, ou chamando atenção da criança para algum objeto ou situação. As formas superiores de atenção voluntária são resultado de um complexo processo de desenvolvimento, e se manifestam com formas estáveis de subordinação do comportamento regulado por instruções de adultos e posteriormente pela autorregulação (BEPPU, 2011, p. 49).

Vigotski (1931/1995) afirma que a **atenção secundária** ou **atenção voluntária** é o resultado inevitável da complexidade da organização nervosa e é secundária ou ativa. “O principal fator indicador da existência de um tipo especial da atenção no homem, não inerente aos animais, consiste em que o homem pode concentrar arbitrariamente a atenção ora em outro objeto, inclusive nos casos em que nada muda na situação que o cerca” (LURIA, 1991, p. 23).

A atenção voluntária é um processo de atenção mediada em que o processo em si está sujeito às leis gerais de desenvolvimento cultural e da criação de formas superiores de conduta (VIGOTSKI, 1931/1995). Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura e função, não é o simples resultado do desenvolvimento natural, mas sim o resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-meios externos.

No primeiro momento é o adulto quem orienta a atenção da criança com suas palavras, apresentando características sobre os objetos do seu entorno e assim elaborando com elas poderosos estímulos indicadores. Depois, é a criança quem começa a participar ativamente a partir de indicações e é ela mesma que utiliza a palavra ou o som como meio indicador. A indicação que coloca em movimento a capacidade de abstrair, constitui o primeiro modelo psicológico da atribuição de um significado do signo ou, de outro modo, o modelo da primeira formação do signo.

Ao abordar sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da atenção e da percepção, ressaltamos a importância que o outro assume nesse processo de desenvolvimento psíquico (e neurológico) da criança. Na interação estabelecida entre o adulto que cuida e apresenta o mundo e a criança, que por meio dos processos de apropriação e mediação pelos instrumentos criados pelo homem, especialmente o sistema de signos, promove-se o desenvolvimento psíquico da criança (BEPPU, 2011).

No próximo item será abordada a relação entre o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da função psíquica superior da memória que acontece de forma integrada.

3.6 Relações entre o desenvolvimento da imaginação e da memória

A imaginação e a memória possuem vínculos essenciais para o desenvolvimento de ambas. Para Silva (2019) a memória pode ser compreendida como uma fonte para a imaginação criadora à medida que é função específica da memória o registro daquilo que os indivíduos viveram, ouviram, sentiram. Apesar da imaginação e a memória terem estreitas vinculações, é preciso diferenciar aquilo que diz respeito a uma e não a outra.

Entende-se frequentemente por imaginação, no sentido mais amplo da palavra, qualquer processo que se realize através de imagens. Sendo assim, a memória, que reproduz as imagens anteriormente percebidas, representa apenas um dos tipos da imaginação. Distingue-se assim, a imaginação reprodutora e a criadora, integrando-se a memória na primeira (RUBINSTEIN, 1973, p. 98).

Portanto, a função da memória consiste em conservar o mais fielmente possível os resultados das experiências, já a função da imaginação transforma as imagens percebidas nessas experiências. A imaginação não pode ser confundida com a função psíquica superior da memória, como Vigotski (1931/1995) afirma, a imaginação não é uma repetição igual de combinações e formas de impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas sim que se reconstituem com novas séries e a partir das impressões acumuladas.

A atividade da memória consiste na aparição, no interior da consciência humana, de cenas vividas anteriormente e que não têm relação com um motivo novo para a sua reprodução. Já na atividade da imaginação, que está estritamente relacionada com a atividade da memória, quando opera com as imagens anteriores se diferencia por ser uma atividade criativa, fazendo surgir novas combinações e elementos. A reconstituição de imagens isoladas através de caminhos associativos que se produzem casualmente, graças ao que tem no córtex cerebral, tem lugar numa singular distribuição dos processos de agitação, e em função do elo surge uma série de combinações casuais (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 425).

Os conteúdos da memória são fonte, matéria-prima para a imaginação, e o que se pode concluir desta assertiva é que quanto mais conteúdos forem registrados pela memória do indivíduo e quanto mais ricos, significativos e diversos eles forem, mais e melhores materiais estarão, conseqüentemente, “à disposição” da imaginação (SILVA, 2019). Entende-se que para compreender o desenvolvimento da imaginação, é necessário antes acompanhar o percurso da memória que também é a base para a estruturação psíquica da imaginação.

A capacidade da memória existe desde muito cedo no desenvolvimento da criança e se aperfeiçoa com o tempo, de uma forma oculta. O desenvolvimento da memória é tão complexo que não podemos representar de uma forma linear. Segundo Luria (1991, p. 39), a memória é “[...] 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 provocam tais vestígios” (LURIA, 1991, p. 39). A importância das experiências da primeira infância, orientadas para o exercício da atenção e da percepção, são fundamentais, pois “[...] a função da **memória** é submissa às atividades da percepção, uma vez que a criança não se recorda dos fatos acontecidos, a não ser quando visualiza algum objeto que a auxilie a associá-la ao acontecimento” (CASTRO, 2019, p. 76).

Os estudos sobre a memória humana, realizados com base na Psicologia Histórico-Cultural revelam que mesmo em estágios mais primitivos do desenvolvimento social existem

dois tipos fundamentalmente diferentes de memória. Uma delas, dominante no comportamento de povos primitivos, se caracteriza pela retenção das experiências reais como base dos traços de memória, esse tipo de memória está muito próximo da percepção, pois surge como consequência da influência direta dos estímulos externos.

Encontramos nos estudos sobre a memória variações nas formas de referir-se às duas modalidades que diferenciam para seus estudos: *mneme* (termo usado pelo autor para designar o que chamou de memória natural, instintiva, imediata e/ou mecânica) e *mnemotécnica* (termo usado para se referir ao que chamou de memória cultural, mediada, lógica e/ou volitiva). A *mneme* diz a respeito à capacidade de lembrar decorrente de processos orgânicos e a *mnemotécnica* refere-se à “arte de governar/dominar” os processos de memorização, de orientá-los com ajuda de meios técnicos especiais” ou “uso de procedimentos culturais” (ROCHA, 2013, p. 107).

A memória como produto do desenvolvimento social é uma organização nova que evolui a partir da cultura elaborada do comportamento humano. Um exemplo: operações simples como fazer um nó ou marcar em um pedaço de madeira com a finalidade de ajudar na memorização, modificam a estrutura psicológica do processo de memória (VIGOTSKI, 2007).

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

A memória, de acordo com Vigotski (1931/1995), é uma função que faz uma ponte entre o abismo que separa a consciência da matéria. A memória constitui por um lado o fundamento de toda a consciência, no sentido de que ter consciência de algo significa sempre ter uma memória intencional que antecipa. O processo simples entre estímulo e resposta na memória passa a ser substituído por um ato complexo, que é mediado permitindo que o indivíduo controle seu próprio comportamento.

No desenvolvimento infantil a memória é uma das funções psíquicas centrais, é a função que organiza as outras funções, desempenhando um papel decisivo em todas as construções mentais.

Desse modo, percepção, atenção, emoção, memória, imaginação, formas de linguagem, formas de pensar são mobilizadas e integram, de maneira dinâmica, esse complexo sistema funcional, no qual a memória mediada também se (trans)forma, torna-se voluntária – novas formas de lembrar vão sendo elaboradas. “Essa memória superior, que é subordinada ao poder da própria pessoa, ao seu pensamento e vontade, não apenas difere da memória biológica primária por sua estrutura e maneira de funcionamento, mas também

por sua relação com a personalidade como um todo (“Prefácio”, 2020, p. 117). (BRAGA; SMOLKA, 2020, p. 191).

Neste sentido, o desenvolvimento da memória das crianças deve ser estudado não somente a partir das mudanças que ocorrem dentro do próprio sistema, mas também em relação às outras funções.

O procedimento que caracteriza a generalização infantil é uma dependência imediata do pensamento da criança que se apoia integralmente na memória. Portanto, a experiência da criança está documentada pela função psíquica da memória, que determina toda a estrutura do pensamento infantil nas etapas iniciais do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1931/1995). No desenvolvimento infantil, a memória constitui uma função dominante, que determina certo tipo de pensamento e que faz a transição do pensamento abstrato dando lugar a um novo tipo de memorização. Quando existe um estímulo externo, como por exemplo, fazer laço para ajudar a lembrar de algo, o sujeito está essencialmente construindo um processo de memorização, fazendo com que um objeto externo relembra de algo; transformando o processo de lembrança em uma atividade externa. Esse fato, por si só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

Todas estas investigações mostraram claramente que a recordação é um processo complexo, ativo, ou, em outras palavras, uma forma especial de atividade mnêmica complexa e ativa. Esta atividade mnêmica é determinada por motivos especiais e pela tarefa de recordar o material apropriado; usa uma certa estratégia e métodos ou códigos apropriados, que aumentam o volume de material passível de ser recordado, aumentam o tempo durante o qual ele pode ser retido (LURIA, 1981, p. 251).

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar algo com a ajuda dos signos. Assim, “Estudar a memória no homem, então, não é estudar uma “função mnemônica” isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura” (SMOLKA, 2000, p. 186).

Silva (2019) considera que as vivências do indivíduo que ficam registradas na memória vão se acumulando ao longo do tempo e possibilitam, a partir do ato de imaginar a criação de algo que dá a impressão de ter surgido espontaneamente. Porém, ao contrário do que parece, o ato criativo é reflexo da transformação dos pequenos registros mnemônicos que cada indivíduo vai armazenando ao longo de sua vida. E, “Neste sentido, a transformação qualitativa

proporcionada pela imaginação relaciona-se diretamente às pequenas memórias produzidas, tanto ao longo da história singular quanto da história da humanidade” (SILVA, 2019, p. 60).

Na próxima seção serão abordados estudos sobre como a imaginação está associada diretamente com o desenvolvimento da função psíquica das emoções.

3.7 Relações entre o desenvolvimento da imaginação e das emoções

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais, Vigotski (2009, p. 10) inclusive exemplifica com o elemento das cores afirmando que simbolizamos com as cores escuras, o luto, com o branco a alegria, com azul a tranquilidade e a revolta com o vermelho. Os exemplos citados são denominados como signos emocionais comuns, que se referem a uma combinação de imagens e eventos socialmente construídos pelo homem e possuem a mesma base afetiva. Neste sentido, podemos afirmar que existe vínculo profundo entre a imaginação, a emoção e as construções culturais que sustentam as significações acerca daquilo que é vivenciado. De acordo com Pott, Neves e Souza, “[...] tudo que constrói a imaginação influencia reciprocamente os nossos sentimentos e pensamentos e vice-versa, e essa estrutura não concorda com uma lógica externa, mas interna ao sujeito” (2022, p.4).

Assim, para que se possa compreender o desenvolvimento da imaginação, também se faz necessário compreender o desenvolvimento das emoções. Vigotski (1932/1993) afirma que a origem dos movimentos expressivos do homem estabelece uma relação entre as emoções e as correspondentes reações afetivas e instintivas que se observam também no reino animal. No início do século, os sentimentos do homem eram considerados apenas como o interior da alma humana, de origem animal.

A emoção não é instinto, não é puramente biológica, não é estritamente visceral, é histórica, é cultural, mas ao mesmo tempo biológica, visceral e subjetiva. Um termo, uma noção, um conceito que se explicita na e pela diferença e que, ao abrir novos horizontes, nos convoca a pensar e a sentir o novo. A perspectiva de Vigotski, e a noção que apresenta sobre as emoções humanas é uma provocação, um convite ao debate, a enfrentar muitas questões inacabadas (MAGIOLINO, 2010, p. 14).

Vigotski (1932/1993) ressalta que as emoções são as únicas da psique humana que podem ser compreendidas pela sua origem animal, a partir do desenvolvimento interno. Segundo o autor, o processo de desenvolvimento das emoções acontece por meio da percepção

que provoca uma emoção, como por exemplo a presença do perigo, depois a sensação da própria emoção (sentimento de medo) e logo depois uma expressão corporal de terror, palidez ou palpitações no coração. No exemplo citado pelo autor, podemos compreender que o que constitui a base da emoção, são as reações orgânicas por meio da percepção e pelo reflexo da sensação de medo. As emoções agem sobre nós desde o princípio e a sua intensidade vai aumentando ao longo da vida em um movimento de estímulos de sentimentos.

Nesse processo, vamos percebendo como as emoções assumem um estatuto diferenciado no psiquismo, e a ordem e a conexão das/entre as funções, na/pela palavra, nas/pelas relações sociais vão se desenrolando. As emoções compõem com pensamento, memória e imaginação a intrincada trama do psiquismo humano – integram o sistema funcional complexo (MAGIOLINO, 2010, p. 55).

Neste sentido, todas as emoções, todas as sensações emocionais, que se integram de imediato em nossos processos de pensamento são parte do processo integral dos nossos raciocínios, nos diferenciando dos fundamentos orgânicos e considerando como um processo de gênero com naturezas totalmente distintas.

De acordo com Vigotski (1932/1993), uma descoberta importante que Freud demonstrou sobre as emoções na infância é que elas são distintas às do adulto. As emoções na infância estão relacionadas com a formação de caráter, integradas nos processos de organização e formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade. As emoções são, no sistema da vida psíquica, como um momento pintado com cores vivas, que proporcionam a atividade instintiva do seu desenvolvimento integral, definido por Vigotski (1932/1993) como um prazer funcional. Este estado na infância se manifesta no jogo de papéis, quando a criança tem o prazer em sua ação, tanto no resultado como no próprio processo da atividade. O resultado da ação da criança no jogo pode não ter tanta importância quanto a alegria do processo de brincar (jogar). O prazer que se experimenta durante o processo da atividade constitui o momento biológico necessário para formar qualquer hábito (VIGOTSKI, 1932/1993), o qual exige a própria atividade e não necessariamente o resultado. É nesse sentido que as emoções podem ser tomadas como organizadores internos do comportamento da criança afetada pela atividade simbólica.

O sentimento prazeroso antecipado de alegria da criança ao brincar é um reflexo da expressão de toda a diversidade possível da vida emocional, diversidade que constitui o conteúdo real do desenvolvimento da vida emocional da criança.

Em relação às emoções, Vigotski (1932/1993) faz uma síntese dizendo que são mecanismos biologicamente úteis, e também são a causa de profundas e prolongadas alterações de todo o comportamento humano, como por exemplo, quando se está preocupado não se consegue pensar de forma organizada, e é devido às emoções, que alteram em um segundo plano o desenvolvimento de toda uma série de funções, que asseguram a vida normal da consciência.

Trata-se de formações de sentido consciente sobre a própria personalidade, ou sobre o seu estado passageiro, que o autor considera como uma fusão de pensamento, linguagem e emoção/afeto. Na sua forma momentânea, podemos considerá-las partes de “formações reativas” (Vigotski, 1931/1995, p. 295) mais complexas - do próprio motivo de ação, composto por uma série de tendências negativas e positivas que medeiam a relação sujeito-objeto. Na sua forma generalizada: as formações afetivas seriam, por exemplo, o amor-próprio, a autoestima, que servem à abstração de sua relação consigo mesmo e o mundo (TOASSA, 2009, p. 247).

As emoções assumem, assim, um lugar central no processo de desenvolvimento humano, entre razão/emoção ou afeto/intelecto. As emoções são colocadas no plano das relações e interações entre organismo e mundo, a partir de uma visão sistêmica de ser, organismo, sujeito, homem (MAGIOLINO, 2010).

A literatura neurocientífica, desenvolvida inicialmente por Luria (1981), caminha no sentido de compreender a relação entre emoção e razão/pensamento, mostrando os circuitos neurais pelos quais as emoções humanas são, como afirmava Vigotski, reações inteligentes e não apenas reações desordenadas (TOASSA, 2009).

O neurologista Antônio Damásio (1997), uma das mais importantes referências atuais sobre o tema, buscou explicar o modo como as emoções humanas vão se diferenciando e,

Segundo Damásio, existem emoções primárias e secundárias e sentimentos associados às emoções. As emoções primárias envolveriam disposições inatas para responder a certas classes de estímulo, controladas pelo sistema límbico. As emoções secundárias seriam aprendidas e envolveriam categorizações de representações de estímulos, associadas a respostas passadas, avaliadas como boas ou ruins. As estruturas do córtex cerebral seriam o substrato neural das emoções secundárias, mas a expressão dessas emoções também envolveria as estruturas do sistema límbico. Apesar desta interrelação, essas duas formas de emoção são distintas. Isto é evidenciado, por exemplo, pelo fato de um sorriso espontâneo ser diferente daquele intencional (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 409).

Damásio (1997) considera em seus estudos que os sentimentos seriam a experiência de tais mudanças associadas às imagens mentais da situação, ou seja, seu caráter público, social. Assim, a emoção estaria intimamente associada à memória, por meio da experiência individual

que é adquirida nas vivências. Após essa breve discussão sobre a função psíquica superior da emoção, no próximo item será analisada a função psíquica do Raciocínio-lógico.

3.8 A relação entre o desenvolvimento da imaginação e do raciocínio-lógico

Diferentemente do que ocorreu com as FPS relatadas até aqui, a função psíquica do raciocínio lógico, não aparece na PHC, de modo sempre direto ou com o mesmo termo. A dificuldade refere-se, principalmente, à diversidade de sinônimos que são utilizados pelos(as) autores(as). O termo é referido como sendo a habilidade de gerenciamento de diferentes signos com objetivo de resolução de problemas e é descrito muitas vezes como: procedimentos lógicos, pensamentos lógicos, pensamento empírico, pensamento reflexivo, racional ou por conceitos. Freitas (2017, p. 395), destaca que “No **pensamento empírico**, sustentado pela **lógica formal**, a generalização corresponde à análise e comparação de objetos entre si, para identificar suas semelhanças, distinguir seus atributos, suas qualidades específicas, classificá-los, identificar o que há de geral e comum entre eles etc.” Para a autora é isso que possibilita ao aluno formar conceitos e que orienta a percepção de que existem repetições que trazem certo padrão para interpretação. Assim, o aluno que conhece o objeto se aproxima não apenas das percepções sensoriais dele, mas identifica qualidades comuns, classifica e categoriza como parte do processo de significação.

Outro aspecto relacionado ao desenvolvimento da imaginação e do raciocínio lógico é destacado por Zaporozhets (1940/2010), como sendo a construção lógica e conceitual inter-relacionada com ações de manipulação de objetos. Ao conhecer os objetos utilizados no cotidiano e aprender com os adultos como utilizá-los e denominá-los, a criança começa a formar as primeiras generalizações. Ao resolver uma situação problema a criança ainda faz associações com aspectos da vida cotidiana. A possibilidade de imaginar a resolução de um problema antes de colocá-lo em prática aproxima essas duas funções psíquicas que são fundamentais para o desenvolvimento cultural da criança.

De acordo com os estudos realizados por Baumtrog (2017), a imaginação contribui para que os indivíduos construam argumentos com raciocínio-lógico por meio de habilidades imaginativas. Pois, para construir um argumento é preciso construir/imaginar/criar em sua mente antes de colocá-lo em prática ou expressar oralmente, assim pode-se considerar que a imaginação desempenha um papel central para o desenvolvimento do raciocínio-lógico.

Dias e Harris (1990), em seus estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico com crianças de quatro e cinco anos, identificaram que o uso de imagens (em cenários ou

histórias) contribui diretamente para a elaboração de uma sequência lógica dos fatos e com o raciocínio conceitual. O desenvolvimento das habilidades imaginativas das crianças pequenas facilita o processo de elaboração e conceituação, contribuindo para o desenvolvimento da função psíquica do raciocínio-lógico.

Woolley e Phelps (1994) também realizaram estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico de crianças a partir da relação estabelecida entre imaginação e a realidade física. Nos experimentos realizados com crianças de três a cinco anos, foi proposto que imaginassem objetos dentro de caixas. E as crianças apresentavam relatos orais sobre os objetos imaginados e as respostas orais das crianças sempre indicavam algum grau de semelhança entre a realidade dos objetos e os conteúdos imaginados. Neste estudo, também é possível analisar a relação do desenvolvimento do raciocínio-lógico quando as crianças elaboram hipóteses de objetos por meio da imaginação.

Luria (1976/2017) ressalta, sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico por meio da habilidade de resolver problemas e operações com cálculos, que esta é uma capacidade que se adquire apenas na escola, que a mudança no pensamento formal, discursivo e lógico é um processo educativo.

Na infância, de acordo com Zaporozhets (1940/2010) o desenvolvimento do pensamento da criança perpassa pelas representações e pela ampliação da compreensão do mundo e da reconstrução da atividade intelectual.

Em cada etapa do desenvolvimento, um determinado tipo de atividade adquire significado predominante na vida e na formação das particularidades psicológicas. Como, por exemplo, o jogo, na idade pré-escolar, que influencia de maneira decisiva no desenvolvimento intelectual do pequeno, então, na idade escolar, este passará a segundo plano deixando o lugar para o processo de ensino e aprendizagem (ZAPOROZHETS, 1940/2010, p. 168, tradução nossa).

Nos primeiros anos de vida, a criança começa a compreender as relações mais simples entre os fenômenos e a generalizar os objetos conhecidos que fazem parte do seu contexto cultural. Os processos intelectuais ainda não têm uma independência; estes ainda se relacionam de forma relativa com o decorrer de suas ações objetivas (ZAPOROZHETS, 1940/2010). Ao manipular os objetos, conhecer na ação o significado social dos objetos utilizados no cotidiano e aprender com os adultos como denominá-los, a criança começa a formar as primeiras generalizações.

Zaporozhets (1940/2010) afirma que no comportamento das crianças em idade pré-escolar, em geral existe uma tendência de converter o problema intelectual em um problema

lúdico. A primeira impressão é que a criança não resolve o problema estabelecido porque ainda não domina as operações intelectuais e não atinge o nível necessário de desenvolvimento do pensamento. Na verdade, a criança compreende o problema de uma maneira particular na correlação com os motivos que a impulsionam para encontrar uma solução.

Diante da necessidade de classificar os objetos, a relação particular da criança com o problema intelectual participa de maneira especialmente clara. Em seus tempos, L. S. Vigotski citava o exemplo de uma união de objetos. Durante o jogo “quarto excluído”, frente à criança de seis anos se colocavam quatro quadros com a representação de um cavalo, um carrinho, um homem e um leão. Os escolares, nestes casos, apontavam o carro e decidiam que os outros quadros podiam ser deixados, porque representavam os seres vivos (ZAPOROZHETS, 1940/2010, p. 171, tradução nossa).

Ainda sobre o exemplo, o autor menciona que as crianças menores atuam de outra forma, relacionado este problema não como um problema lógico que consegue generalizar, mas se dirigem pelos motivos da necessidade da vida cotidiana. Pensando e argumentando com ações, por exemplo, da seguinte maneira: “O homem coloca o cavalo com o carro e se vai. Para que quer um leão? O leão pode comer seu cavalo e também ele, o leão menor tem que ir para o zoológico” (ZAPOROZHETS, 1940/2010, p. 171, tradução nossa). É importante ressaltar que este raciocínio tem um sentido e uma lógica própria da criança pequena e suas vivências. Em particular é a relação da criança com a pergunta que orienta a substituição do problema lógico por uma situação intelectual do problema cotidiano. Segundo o autor, na idade da pré-escola, a criança prioriza o aspecto lúdico, já adiante “[...] começa a identificar os problemas cognitivos particulares e, correspondentemente, das ações intelectuais especiais dirigidas pela solução” (ZAPOROZHETS, 1940/2010, p. 172, tradução nossa).

As crianças pequenas procuram resolver os problemas intelectuais como os problemas de caráter prático da vida cotidiana, os quais são dados não no plano real, mas sim no plano imaginário e no plano do pensamento. Zaporozhets (1940/2010) destaca que as crianças em idade pré-escolar menores, apresentam as formas elementares de raciocínio que incluem em si o movimento do pensamento a partir de situações particulares e vão em direção a uma solução geral com os elementos de dedução. Os problemas cognitivos surgem na criança na relação com a sua atividade prática e lúdica. Mas aos poucos para as crianças com idade pré-escolar maiores, o problema cognitivo pode participar do seu próprio conteúdo com o objetivo de obter novos conhecimentos e enriquecer os conceitos acerca da realidade.

Ainda sobre o desenvolvimento do raciocínio-lógico, passaremos a discutir sobre a assimilação da aritmética cultural⁶ pela criança, que de acordo com os estudos com base na Psicologia Histórico-Cultural, é sempre conflitiva. O desenvolvimento, neste caso, produz uma crise entre as formas de operar com as quantidades que a própria criança desenvolveu e as propostas pelos adultos. Este momento produz uma colisão entre a linha anterior de desenvolvimento e aquela que começa com o aprendizado dos sinais escolares (VIGOTSKI, 1931/1995). Quando a criança desenvolve a aritmética cultural, ela passa a ter mais facilidade em operar com figuras numéricas devido ao estreito vínculo entre quantidade e percepção da forma.

A cultura é fundamental no desenvolvimento do cálculo nesta passagem da percepção direta para mediada de quantidade, pois a criança começa a equacionar as quantidades com apoio dos signos. Vigotski (1931/1995) afirma que há uma mudança que sinaliza o ponto de virada no desenvolvimento aritmético da criança, quando ela passa da percepção direta da quantidade para a mediada pela experiência, isto é, ela começa a dominar os signos, as figuras, as regras de sua designação, as regras usadas e que consistem em substituir operações por objetos e por operações com sistemas numéricos.

A forma, isto é, a ordem e a regularidade da impressão visual constituem um suporte importante para perceber corretamente a quantidade. O primeiro estágio do desenvolvimento da criança, o ordenamento da forma e sua percepção é o mais importante estímulo para o desenvolvimento da percepção de quantidade (VIGOTSKI, 1931/1995). Antes que a criança domine o cálculo e a percepção numérica, dependerá da sua percepção em relação às formas.

A questão não é resolvida pelo fato de a criança dominar mais facilmente um procedimento do que outro (VIGOTSKI, 1931/1995). Ela domina as operações de cálculo mais facilmente, porque todo o curso de seu desenvolvimento anterior a preparou para isso. Pois no desenvolvimento infantil, toda aritmética, em grande parte, é uma aritmética de percepção direta de quantidades, de operações diretas com elas. Em síntese, é um processo de compreensão e significação conceitual sobre quantidades, números e operações.

O pensamento conceitual do adolescente se caracteriza pelo raciocínio lógico-abstrato, favorecendo as operações voluntárias, que somente se efetivam por meio de sínteses superiores (MARTINATI, 2019).

⁶ O termo **aritmética cultural** é utilizado por Vigotski em suas *Obras Escogidas* (1983/1995). A aritmética consiste no ramo da matemática que estuda as operações numéricas, ou seja, os cálculos de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outros. A etimologia da palavra aritmética se originou a partir do grego *rithmētikē*, que pode ser traduzido como "ciência dos números".

Após essa breve discussão sobre o desenvolvimento da imaginação em relação ao desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores no próximo capítulo, discutiremos o conceito de vivências e como a brincadeira de papéis sociais contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação.



“Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo cultural, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana”.

Lev Vigotski



4. Brincadeira como universo das vivências do mundo infantil

“... a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 1933/2008).

A afirmação de Vigotski aconteceu em uma palestra que proferiu, em 1933, sobre o papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento psíquico da criança, no Instituto Gertsen de Pedagogia (VIGOTSKI, 1933/2008). O texto em português foi traduzido e publicado do livro original em russo *Psikhologia Razvitiia Rebionka*, de onde se inicia a reflexão deste capítulo.

A brincadeira perpassa todo o desenvolvimento infantil e, de diferentes formas, a criança descobre o mundo que a cerca pelo ato de brincar. Por isso, o que se propõe aqui é apresentar uma discussão sobre como a brincadeira de papéis sociais vai constituindo o desenvolvimento da imaginação a partir das vivências que são oportunizadas durante a infância no ambiente escolar.

Este capítulo discutirá a brincadeira como uma especificidade da infância, como uma forma de se apropriar do mundo pela experiência e ressignificar o mundo próprio da criança. Buscamos entender aqui, como as relações com o outro e com o meio a partir da brincadeira de papéis sociais contribui para a constituição da personalidade e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso porque, é justamente na atividade da brincadeira de papéis sociais que ocorre o desenvolvimento de uma das funções psíquicas mais complexas que o ser humano tem - a imaginação - e é ela que torna possível a criação humana a partir das experiências vivenciadas.

As crianças aprendem desde que nascem por meio das relações que estabelecem com o meio e com o outro e, a partir destas relações, a criança ressignifica o seu entorno, ao aprender com o adulto e com outras crianças o significado do mundo em uma complexa rede de interações sociais. Para o aprofundamento teórico desta discussão, além dos estudos de Vigotski (2009), serão utilizadas também as contribuições de Elkonin⁷ (1932/2009) e Leontiev (2010).

⁷ Daniil Borisovich Elkonin foi um psicólogo soviético que nasceu em 1904 na Rússia, vindo a falecer em 1984. Realizou pesquisas referentes à psicologia do desenvolvimento infantil, psicologia da brincadeira infantil, desenvolvimento da linguagem e do pensamento em crianças pré-escolares e escolares, atividade de estudo, periodização do desenvolvimento humano infantil e escolar (LAZARETTI, 2016).

Em 1931 Daniil Borisovich Elkonin conheceu Vigotski e tornou-se seu auxiliar, foi o último a ingressar no grupo de estudiosos da Tróika Russa (Vigotski, Leontiev e Luria).

Elkonin (1932/2009) utilizou o método genético-experimental para estudar o desenvolvimento do jogo de papéis no período da infância. Em seus estudos discutiu sobre o surgimento do jogo de papéis na história da humanidade, como o jogo de papéis contribui para a transição de processos psíquicos e as formas de pensamento elementares que se desenvolvem em níveis superiores. Uma questão importante a ser esclarecida é sobre a nomenclatura utilizada na tradução da obra de Elkonin (1932/2009). A obra em português passou do espanhol e do inglês para o português gerando algumas questões referentes aos termos utilizados, e o termo ‘jogo protagonizado’ foi utilizado para definir o jogo de papéis em que a criança interpreta as relações sociais.

É comum encontrarmos diferentes termos para representar a brincadeira de papéis, tais como: jogo de papéis, brincadeira de faz de conta, jogo protagonizado, brincadeira de papéis sociais, entre outros. A tradução da palavra jogo é uma dificuldade encontrada pelos estudiosos, por isso considera-se importante comentar sobre a etimologia da palavra jogo e da palavra brincadeira. A palavra jogo é originária do latim: *iocus*, *iocare* e significa brinquedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, ou até mesmo uma série de coisas que formam uma coleção. A etimologia da palavra brincadeira, que tem origem latina, vem de *vinculum*, que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. Vinculum virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se (HOUAISS, 2019).

A partir da análise das etimologias das palavras jogo e brincadeira é possível notar similaridades, como por exemplo, a questão do divertimento, mas também algumas diferenças pela palavra “jogo” estar associada a uma forma de passatempo sujeito a regras. Portanto, é conveniente esclarecer que o termo brincadeira de papéis sociais e jogo de papéis são sinônimos e definidos por suas proximidades, teoricamente pelo entendimento de que é o momento em que a criança consegue realizar a atividade simbólica pelo ato de brincar.

Nesse estudo o termo que será utilizado é brincadeira de papéis sociais ou jogo de papéis, partindo da discussão realizada por Prestes (2012), que em sua obra aborda alguns esclarecimentos sobre incoerências de tradução referentes às obras de Vigotski. Segundo a autora, em nosso país as traduções anteriores aconteciam para uma segunda língua, do russo para o inglês e depois para o português, ou do russo para o espanhol e depois para o português e isso causou interpretações equivocadas de termos importantes da obra do autor e uma delas é a definição do termo jogo de papéis. Para Prestes (2012), a brincadeira de papéis sociais é a atividade em que surge a situação imaginária, que se origina das vivências de situações reais e

que só pode ser vivenciada por meio da imaginação e, por meio delas, as crianças representam e ressignificam as relações sociais.

Além de Elkonin, destaca-se também a contribuição de autores contemporâneos, que compartilham de estudos relacionados ao desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira de papéis sociais para a idade pré-escolar a partir do mesmo aporte teórico como: Marta Shuare (2019), Yulia Solovieva (2016), Marta Kohl de Oliveira (2011), Ana Luiza Smolka (2011), Suely Amaral Mello (2017), Zoia Prestes (2012), Alessandra Arce (2013), Lígia Márcia Martins (2016), Suzana Marcolino (2013), entre outros.

Este capítulo tratará sobre como o brincar se constitui a partir da interação com o outro e com o mundo que cerca a criança, assim, discutirá-se sobre periodização do desenvolvimento infantil a partir das atividades-guia; a função psíquica da imaginação que é o que impulsiona e possibilita a brincadeira de papéis sociais e; a origem histórica da brincadeira de papéis ou do jogo de papéis e a utilização de regras sociais na brincadeira.

4.1 O termo vivências (*pereživâne*) na Psicologia Histórico-Cultural

O termo *pereživâne* é um dos termos de maior controvérsia nas traduções da obra de Vigotski (1934/2018). Por vezes aparece em russo, sem tradução, dada a dificuldade dos pesquisadores em traduzir toda a potência e complexidade do conceito em sua língua original. Mas, na maior parte das vezes, este termo é traduzido como “vivência”, que no idioma russo é um conceito amplo que está relacionado a vivências com fortes emoções e ainda como a criança produz sentidos a partir do meio social em que está inserida. Os estudos sobre o desenvolvimento infantil que tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, ressaltam a importância de olhar para o meio em que a criança está inserida e como ele interfere diretamente no processo. De acordo com Toassa e Souza (2010) *pereživânie* é um termo usado no cotidiano da língua russa e Vigotski utiliza em diversos momentos de suas obras, porém, com sentidos singulares que sofrem importantes transformações durante a sua produção acadêmica.

Para este estudo a referência do termo vivência estará ancorada na definição encontrada na obra de Vigotski (1934/2018), intitulada como a “*Quarta aula. O problema do meio na pedologia*”,

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada

personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (VIGOTSKI, 1934/2018, p. 78).

Considerando que o desenvolvimento infantil não é linear, a partir da definição acima pode-se dizer que quando é a vivência que norteia o meio social que vai atribuir significados e sentidos que orientarão a tomada de atitude e a personalidade.

Para este estudo, olhar para o ambiente escolar implica estudar quais vivências são oportunizadas às crianças em idade pré-escolar, pois “O papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 74). Para Costa e Lima, “A vivência evidencia as peculiaridades que ocuparam papel preponderante na definição da relação da criança com determinada situação” (2020, p. 156).

Destaca-se nesta discussão que o termo vivências não se refere apenas a situações positivas e agradáveis durante o desenvolvimento infantil. Para alguns contextos sociais as vivências que acontecem ao longo da vida do indivíduo podem ser motivo e causa de sofrimento que também constituem a formação social da criança.

As vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). A possível desagregação dos mesmos também impacta as vivências – caso da esquizofrenia, condição na qual elas são regidas pela associação, e não pelo pensamento consciente (TOASSA, SOUZA, 2010, p. 765).

Vigotski (1935/2018) sobre a questão das diferentes formas de vivências, apresenta um caso de sua clínica, sobre três diferentes crianças que tinham uma mãe que fazia uso excessivo de álcool, tinha transtornos nervosos, psíquicos e agia de forma violenta com elas. Cada filho, diante das vivências de violência com a mãe, apresentava um quadro completamente específico de distúrbio de desenvolvimento na mesma situação. O filho mais novo reagia com sintomas defensivos, com medos, enurese e gagueira. O segundo filho desenvolveu um conflito interno, e ao mesmo tempo que sentia afeto e amor pela mãe, também sentia terror diante dela. O filho mais velho apresentou dificuldades intelectuais, timidez, maturidade, seriedade e preocupações precoces. Esse filho compreendia que sua mãe era doente e sabia que seus irmãos mais novos estavam em perigo, por isso tentava protegê-los. Na situação, afirma o autor, “Vê-se facilmente que uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (VIGOTSKI, 2018, p. 77). A partir deste exemplo, o autor destaca que a

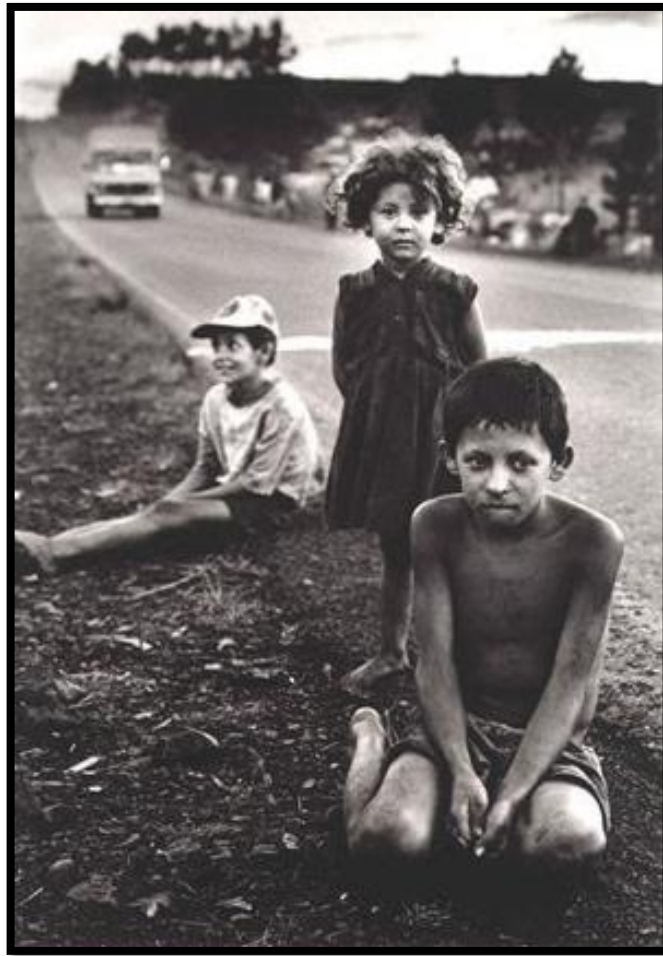
influência do meio[...] será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

É importante esclarecer que existem diferentes modos de infância, na introdução deste estudo foi abordado como que historicamente a criança foi concebida pela sociedade até os dias atuais. Sabe-se que no Brasil existe uma grande desigualdade social e as crianças vivem diversos contextos sociais que promovem diferentes vivências durante a infância constituindo assim, diferentes formas do seu desenvolvimento cultural.

É nessa ambiência que as crianças de hoje nascem e vivem. É nessas práticas que elas estão imersas. É dessas práticas que elas participam. De diferentes modos, em diferentes posições, vão se apropriando das formas de pensar, de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas... De uma maneira ou de outra, pelo trabalho, pela brincadeira, pela imitação; por formas diferenciadas de contenção, restrição, carência ou exploração; nas mais diversas relações, dentro ou fora da escola, com ou sem pais e família; crianças se tornam/ são feitas adultas (SMOLKA, 2002, p. 122).

Existem várias formas de se constituir no mundo social, que estão diretamente ligadas ao contexto em que as crianças vivenciam com diferentes experiências boas ou não. Muitas vezes durante a infância, as crianças não têm o direito ao brincar garantido em sua plenitude, mas ainda assim, a criança que vivencia, por exemplo, o trabalho infantil, subverte suas angústias em um ato de brincar, porque o brincar é uma janela de escape para aquela realidade cruel que atravessa. O fotógrafo e artista Sebastião Salgado, em suas andanças pelo mundo, registrou formas de infância, marcadas pela dureza da vida, pelas injustiças e em condições de existência muito precárias. Como se pode ver no registro fotográfico abaixo:

Figura 11- A luta pela terra: crianças às margens das rodovias.



Fonte: <https://sites.google.com/site/7e5histfoto/sebastiao-salgado>

Na história da sociedade brasileira, os documentos legais e legislações, são essenciais para a garantia dos direitos para todas as crianças, promovendo assim, o desenvolvimento integral a partir da promoção de vivências que sejam repletas de brincadeiras e descobertas. Sabe-se que a lei é o primeiro passo, extremamente necessário para que um dia seja a realidade de todas as crianças brasileiras.

Assim, se faz necessário olhar para o desenvolvimento infantil entendendo que o meio tem uma relação direta, mas que a criança também irá atribuir sentidos singulares. No próximo item discorrerá-se sobre o ato de brincar como uma vivência que deveria ser predominante durante a infância e como a brincadeira pode ser uma potencialidade em cada período do desenvolvimento das crianças a partir da atividade principal.

4.2 O brincar pela interação com o outro e com o meio

Vigotski (1933/2008) ressalta que a definição da brincadeira pelo princípio da satisfação, como em outras teorias é abordada, não pode ser considerada correta, por dois motivos, primeiramente porque existe uma série de outras atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira. E, segundo, porque em algumas brincadeiras o próprio processo de atividade não proporciona satisfação, pois muitas vezes as crianças lidam com a resolução de conflitos no momento do brincar que nem sempre são sinônimos de prazer para ela.

Tunes e Tunes (2001) enfocam a brincadeira a partir da condição de nossa espécie de mamíferos, que nos impõe biologicamente sermos levados para o contato social com outros membros da nossa espécie. Sendo que quando o bebê mamífero nasce, o fato de amamentar gera um contato íntimo e prolongado com a mãe e os irmãos. E isso fez com que “No curso de sua vida na Terra, o *Homo sapiens* desenvolveu formas de se estabelecer como mediador das relações de sua prole com o mundo que o cerca” (TUNES; TUNES, 2001, p. 85).

A criança nasce em um mundo social, rompendo com apenas o mundo natural do ventre da mãe, gerando os processos de desenvolvimento de novas formas de comportamento culturais. Smolka (2009) afirma que o desenvolvimento da criança está intrinsecamente relacionado com a apropriação da cultura que a cerca.

O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem (SMOLKA, 2009, p. 10).

A brincadeira é a atividade pela qual a criança se apropria do mundo ao seu redor, atividade esta em que as crianças compreendem o significado dos instrumentos e signos de sua cultura. No ato de brincar, além de descobrirem e ressignificarem os objetos as crianças também representam e entendem as relações sociais.

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo (OLIVEIRA, 2011, p.22).

O primeiro ato de interação com o bebê pela palavra do adulto causa uma revolução na vida da criança (ARCE; DUARTE, 2006), é a voz deste adulto, seus gestos, o afeto, o toque que, aliados às palavras, atribuem sentidos e significados à vida do bebê. O desenvolvimento infantil desde o seu início é marcado pelas relações estabelecidas com o outro e com o mundo

que a cerca, construindo nesta relação significados e sentidos, na medida em que essa criança é inserida no mundo.

A criança é, portanto, apresentada ao mundo pelo outro que vai possibilitando exploração via objetos, construindo novas vontades e necessidades na criança. Por meio das mediações que a interação proporciona, a criança irá se construir e colocar-se no mundo (ARCE; DUARTE, 2006).

Para compreender como se constitui o desenvolvimento infantil e a sua relação com a brincadeira, será discutido, na próxima seção, o tema da periodização da infância.

4.3 Periodização da infância a partir de suas atividades principais

Vigotski (1931/1995) procurou demonstrar a natureza interna do desenvolvimento infantil captando o seu movimento de modo dialético e não linear. Assim, o objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural era o próprio processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. E, para compreender este processo, foi preciso estruturar como surge a atividade humana que é a condição para o desenvolvimento psíquico. De acordo com Leontiev (2017) toda atividade se direciona para satisfazer uma necessidade e o motivo surge como uma representação interna de imagens, pensamentos e ideias. O motivo é a representação interna do objetivo da atividade, por exemplo, quando uma pessoa está com sede, ela tem uma imagem interna de água, que é o objeto que satisfaz a sua necessidade.

O aumento da necessidade de participar do mundo cultural do adulto aliada à crescente conscientização de que, para isso, precisa se apropriar dos significados das ações e relações sociais de seu entorno, leva a criança a se envolver em ações relevantes que possam solucionar a contradição instalada entre a carência e o desejo de agir e as limitações do que é capaz de fazer em dado período etário (COSTA; LIMA, 2020, p. 167).

Na Psicologia Histórico-cultural as crises são a necessidade de continuidade do processo de crescimento e superá-las significa empreender movimento na situação social de desenvolvimento. Na criança, o desenvolvimento se dá de modo ‘extremamente acelerado’, por esta chegar a um mundo no qual há um percurso histórico já realizado pelas gerações anteriores (MARTINS et al., 2016). A criança vem para um mundo no qual já existem ferramentas e signos elaborados socialmente, de modo que elas se apropriam do que já existe e o superam fazendo um processo de ressignificação.

O conceito de atividade-guia que orientou os estudos de Elkonin (1987) sobre os motivos e necessidades que conduzem o desenvolvimento psíquico foi denominado como periodização⁸ do desenvolvimento, do que o autor fez uma divisão pedagógica por grandes períodos. Na análise da periodização do desenvolvimento psíquico, realizada pelo autor, ele aponta duas linhas fundamentais: o desenvolvimento das necessidades e os motivos, e o desenvolvimento dos processos intelectuais. Considere-se que não se pode entender o desenvolvimento psíquico como um processo único, mas integrado às necessidades e motivos da criança com o seu aprimoramento cognitivo.

Elkonin (1987) ressalta a eliminação de qualquer concepção naturalista sobre o desenvolvimento psíquico, pois, para o desenvolvimento psíquico acontecer é necessária uma mudança radical sobre as interações da criança e da sociedade. Vigotski (1933/2008) aponta que existe uma série de teorias que desconhecem as necessidades da criança, há lacunas em tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade principal.

Para entender a periodização do desenvolvimento psíquico na idade infantil, é preciso primeiramente fazer um aprofundamento teórico sobre o conceito de atividade-guia⁹ que Leontiev (2017) definiu como uma unidade dialética entre organismo e cultura. A atividade é o que direciona o desenvolvimento do ser humano, tudo que se faz de concreto no cotidiano da vida concreta de cada um de nós para determinado período da vida dos seres humanos.

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las (LEONTIEV, 2017, p. 40).

Leontiev (2010) define atividade-guia como a conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual se desenvolvem os processos psíquicos que preparam para um caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

⁸ Importante ressaltar que a periodização da infância definida pelo autor Elkonin (1987) tem como princípio a dimensão psicológica que é diferente do conceito de atividade guia fundamentado por Leontiev (2010) que organizou pela dimensão da ontológica.

⁹ O conceito de atividade guia, nas obras brasileiras, foi traduzido também como atividade principal, atividade geradora, atividade orientadora de desenvolvimento ou atividade dominante.

O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais; é mediada por instrumentos e signos. Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético (SMOLKA, 2009, p. 11).

O movimento da realidade, de acordo com Martins et al. (2016), tem como princípio fundamental do materialismo dialético a transformação, em oposição à concepção de fenômenos da realidade como dados estáticos e eternos. Na perspectiva dialética, o que é superado ao mesmo tempo é negado, conservado e transformado.

A atividade guia organiza a forma de relação da criança com o meio cultural e se correlaciona com o caráter qualitativo e não quantitativo. Desse modo, a atividade-guia não será aquela da qual a criança mais se ocupa, mas aquela que proporciona as mais importantes transformações na personalidade infantil (MARTINATI, 2019). Dessa forma, podemos compreender que as atividades-guia em cada período do desenvolvimento são superadas na transição de um novo período, o que não significa que foram eliminadas. Elas na verdade são incorporadas como conquista do psiquismo infantil e se reorganizam em virtude das novas capacidades conquistadas (MARTINS et al. 2016).

Partindo do conceito de atividade-guia, Elkonin (1987) dividiu em dois grandes grupos, pelo tipo de atividade-guia, como característica mais importante para definir a periodização do desenvolvimento psíquico na infância.

- **Relações sociais-** O primeiro grupo tem uma intensa busca de compreensão dos significados fundamentais das atividades humanas e na assimilação das tarefas, os motivos e as normas da relação entre os homens. A criança se desenvolve a partir da esfera das tarefas e dos motivos das atividades dos adultos que a cercam, constituindo uma forma peculiar de assimilação do mundo social que está em seu entorno;

- **Relações objetais-** O segundo grupo está constituído por atividades mediante as quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente estabelecidos com os objetos (ELKONIN, 1987). Nos elementos da cultura do homem tem origem o lugar comum na vida em sociedade.

Considera-se que “[...] o surgimento de novas necessidades no curso do desenvolvimento histórico-social da humanidade está vinculado também ao surgimento de novas maneiras de satisfazê-las” (LEONTIEV, 2017, p. 44). No decorrer da vida surgem novos tipos de atividade, novas relações entre a criança com a realidade e o mundo cultural que a

cerca. Sendo que o surgimento de novos tipos de atividades, conforme Elkonin (1987) afirma, não suprem as existentes anteriormente.

Elkonin (1987), a partir desses dois grupos definidos, descreve a periodização do desenvolvimento psíquico na idade infantil de acordo com a atividade-guia como:

1. Comunicação emocional direta: primeiro grupo.
2. Atividade de manipulação com objetos: segundo grupo.
3. Jogo de papéis: primeiro grupo.
4. Atividade de estudo: segundo grupo.
5. Comunicação pessoal íntima: primeiro grupo.
6. Atividade de estudo profissional: segundo grupo.

(ELKONIN, 1987, p. 39)

O caráter atribuído por Elkonin (1987) de periodicidade consiste na substituição constante de um período por outro dos dois grandes grupos elencados pelo autor, períodos estes definidos principalmente na esfera das necessidades e dos motivos. A periodização do desenvolvimento foi organizada em etapas que são separadas por crises, cada etapa do desenvolvimento se constitui por dois períodos que se desenvolvem de forma integrada. Em determinado momento predomina a relação da criança com o outro e em outros momentos a relação da criança com os objetos culturais, como se pode observar na esta sistematização do quadro abaixo:

Quadro 1- Periodização do desenvolvimento infantil

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL						
ETAPA	Primeira Infância		Infância		Adolescência	
Períodos	Recém-nascido	Primeira infância	Pré-escolar	Escolar	Adolescente menor	Adolescente maior
Linhas do desenvolvimento	Relação Social Bebê –Adulto (Primeiro grupo)	Relação Objetal Criança-Objeto (Segundo grupo)	Relação Social Criança – Adulto (Primeiro grupo)	Relação Objetal Criança-Objeto (Segundo grupo)	Relação Social Adolescente – Adulto (Primeiro grupo)	Relação Objetal Adolescente- Objeto (Segundo grupo)

Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2022. Adaptação dos estudos realizados por Elkonin (1932/2009).

É pela atividade-guia que ocorre o desenvolvimento psíquico, ao satisfazermos nossas necessidades, por vivermos em sociedade e compartilharmos significados sociais, identificamos as ações que fazem parte do contexto cultural a que a criança está inserida (MAGALHÃES, 2018). Portanto a mudança de atividade representa um salto qualitativo que se produz com o

acúmulo gradual de formação, aprimoramento, vivências e ressignificação que a criança percorre em seu processo de desenvolvimento.

Durante o desenvolvimento infantil surgem as neoformações que são novos aspectos psicológicos que antes estavam ausentes, e que geralmente aparecem no final de cada etapa do desenvolvimento da criança. O surgimento de uma formação é o resultado de transformações radicais do convívio da criança com sua realidade e consigo mesma, originando um período diferente de desenvolvimento (MARTINATI, 2019).

Os estudos da Escola de Vigotski caracterizaram as peculiaridades qualitativas da dinâmica psicológica das crianças em distintas idades. O autor nos mostrou que no trânsito de uma idade a outra mudam qualitativamente não só as funções psíquicas isoladas, mas também se requalifica toda a estrutura do sistema interfuncional, surgem as *neoformações*. Para cada função psíquica existe um período de desenvolvimento ótimo e, neste período, é como se todas as outras funções atuassem dentro da função em evidência, ou através dela (MAGALHÃES, 2018, p. 5).

As *neoformações* são formações novas, um novo tipo de estrutura na personalidade, nas mudanças psíquicas e sociais. As neoformações, ou como Magalhães (2018) descreveu são sínteses complexas das funções psíquicas e surgem a partir da situação social em que a criança vivencia e por meio da atividade-guia.

Também é possível observar que durante o desenvolvimento infantil surgem as crises, as crises dialéticas indicam o final de um período e o início do seguinte, indicam a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento. As crises são um período de transição, que indicam a mudança da interação social da criança com o mundo de relações com os objetos e com o outro (SOLOVIEVA, 2016).

A dinâmica do desenvolvimento, considerando-a um processo que alterna entre períodos estáveis e períodos de crises ou rupturas; considerar que os períodos agudos originam-se de modo imperceptível, não sendo fácil determinar seu início e fim, mas sendo possível identificar um ponto culminante da crise em todas as idades críticas, diferenciando-a das etapas estáveis do desenvolvimento infantil; esclarecer que geralmente é difícil educar crianças que estejam vivendo um período crítico em seu desenvolvimento, pois vivenciam conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno (TULESKI; EIDT, 2016, p. 53).

Um possível exemplo deste processo de crise, seria um movimento que acontece, geralmente, no primeiro ano de vida, que é quando o bebê deixa de querer ficar no colo do adulto e começa a querer explorar o mundo dos objetos. Se o adulto impede, o bebê pode chorar

e demonstrar sentimentos de impaciência porque sua necessidade está se modificando, passando a interagir e descobrir os objetos que o cerca.

Nos próximos itens será elencado cada período do desenvolvimento infantil e sua atividade-guia, sendo eles: primeiro ano, primeira infância e idade pré-escolar.

4.4 Primeiro ano de vida: a chegada dos bebês em um mundo cultural

Ao nascer, o bebê possui um corpo equipado com grande potencial biológico para o estabelecimento de vínculos e, apesar da atenção do recém-nascido ainda ser uma função inicial, ela sustentará todas as outras. O bebê nasce com um aparato biológico e, por meio das interações com o adulto, desenvolverá no primeiro ano de vida, a unidade percepção-afecção-ação, pois as interações que vivenciará promoverão o desenvolvimento da função psíquica superior da percepção com maior ênfase (MARTINS et al., 2016, p. 100).

As expressões e reações faciais que o adulto faz durante suas interações com o bebê orientam o aparato fisiológico e neuropsíquico do bebê para que este adquira novas capacidades de interação. Quando o adulto se desloca e apresenta os objetos em diversas direções no campo de visão do bebê contribui para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais que são a premissa para que depois venha a acontecer a formação das ações com objetos (MAGALHÃES, 2018).

Por volta dos três meses, acontece o que é chamado pela Psicologia Histórico-Cultural de *complexo de animação*, que surge devido a necessidade de o bebê ter interações afetivas com o adulto, estabelecendo uma comunicação afetiva. O complexo de animação surge a partir do momento que o bebê estabelece um olhar dirigido para o adulto, expressa emoções positivas com o sorriso, realiza pequenas reações orais e demonstra uma animação motora que pode ser com os bracinhos, perninhas ou um movimento dirigido com a cabeça.

O complexo de animação pode ser entendido como uma reação inespecífica de todo corpo do bebê, incluindo a expressão fácil, diante da presença do adulto. O complexo de animação se refere a um comportamento que inclui componentes de concentração, no olhar dirigido para a outra pessoa, as reações orais e os movimentos motores específicos (Lisina, 1981). Este complexo de animação surge entre a quarta a sexta semana depois do nascimento e inclui quatro componentes básicos:

- 1) Concentração visual: olhar dirigido durante um período maior para o adulto;
- 2) Sorriso que expressa as suas emoções positivas (alegria) do bebê;
- 3) Animação motora: movimentos com a cabeça, levantamento das mãos ou pernas, inclinação das costas, entre outros.

- 4) Reações orais: gritos (sons altos e fortes), sons baixos e breves e sons culturais.

(SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012, p. 16, tradução nossa)

A partir do momento em que o bebê começa a apresentar os indicadores do *complexo de animação*, surge a atividade de comunicação afetivo-emocional. No primeiro ano de vida do bebê, Elkonin (1987) descreve a *atividade de comunicação emocional* direta deste com o adulto como orientadora de seu desenvolvimento. Neste período há uma comunicação peculiar baseada nos afetos que demandam as novas formações psíquicas.

O bebê tem a necessidade de estabelecer uma interação com o adulto, os objetos que o este lhe mostra ainda não são do seu interesse predominante, neste momento do desenvolvimento servem apenas como um meio para que o bebê tenha a atenção do adulto. No final do primeiro ano, o bebê já começa a se locomover e explorar o meio que o cerca, sua necessidade prioritária que era ter uma comunicação afetiva com os adultos, agora começa a se modificar demonstrando interesse pelos objetos que o cercam. Por isto, a afirmação de que “[...] o que representa uma enorme riqueza para o bebê deixa de interessar à criança na primeira infância”. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 24).

Na crise do primeiro ano algumas características que podem estar presentes no comportamento da criança são: exigir atenção constante do adulto, comportamento contraditório como pedir ajuda, mas ao mesmo tempo querer fazer sozinho, como por exemplo, vestir-se ou alimentar-se (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016). Esta crise indica a necessidade de interação com o mundo, não apenas com o adulto, e passando a se interessar mais pela descoberta dos objetos que a cerca.

4.5 Primeira infância: conhecendo os objetos culturais

A primeira infância, segundo Elkonin (1987), corresponde à *atividade objetal manipulatória* como a atividade-guia do desenvolvimento da criança, é onde ela começa a se locomover e, pelas experiências sensório-motoras, tem início o interesse pelo domínio das ações dos objetos elaborados socialmente “[...] ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante” (VIGOTSKI, 1932/2008, p. 25).

O adulto passa a estabelecer uma relação secundária nas interações com a criança ao apresentar objetos culturais e suas utilidades. A comunicação emocional entre a criança e o adulto passa para um segundo plano, agora o adulto tem o papel de orientar e apresentar para a

criança o uso dos objetos culturais possibilitando um repertório de informações e o seu uso adequado.

Com a atividade objetual manipulatória a criança adquire a habilidade de usar os objetos e as sequências das ações em diferentes situações. Começa a denominá-los, destacar suas características e a entender a sua utilidade cultural, como por exemplo, usar a colher para se alimentar, a escova para pentear o cabelo, a vassoura para varrer, entre outros. A atividade objetual manipulatória contribui para uma nova formação no psiquismo da criança, tanto da linguagem oral como do pensamento. A criança, por volta dos dois anos, ao perguntar e apontar os objetos que a cercam, promove o entrecruzamento da linguagem e o pensamento (VIGOTSKI, 1931/1995) e o que antes parecia desenvolver-se de forma separada passa a caminhar junto e de forma integrada no desenvolvimento psíquico.

O desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação, como possibilidade de compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos (MARTINS et al., 2016) produz uma reorganização da percepção da criança que agora passa a entender que o objeto tem uma função social.

A descoberta que a criança faz, por volta de dois anos de idade, de que todas as coisas têm um nome é um grande marco, pois significa que a criança iniciou o processo de pensar que acabará por produzir, no futuro, os conceitos. Nessa fase, o pensamento se dá pela formação de conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos. Os conceitos cotidianos estão relacionados às situações do dia a dia e são formados através das interações sociais imediatas e por meio de atividade prática (AQUINO, 2015, p. 40).

No período da atividade objetual manipulatória destaca-se um salto no desenvolvimento infantil, a partir da evolução e o entrecruzamento da linguagem e do pensamento. A descoberta do uso da linguagem e pensamento e a descoberta dos objetos e suas funções culturais são a base para o desenvolvimento da situação imaginária, em que a criança começa a representar e substituir no ato de brincar.

Na crise dos três anos a criança já conhece os objetos e seus significados podem aparecer de forma mais intensa. Em alguns momentos a criança pode manifestar atitudes negativas, recusando-se a fazer alguma atividade, ficando entristecida, rejeitando a ajuda dos adultos, desobedecendo e apresentando atitudes mais agressivas (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016). O papel do adulto nestes momentos de crise é possibilitar que a criança tenha maior autonomia em suas ações com os objetos e reconhecer a necessidade da mudança da situação social, da relação com os objetos que agora passa a ser a relação social com os outros. A crise indica que a criança está mudando a sua atividade guia, a sua necessidade deixa de ser a exploração e manipulação dos objetos orientando-se agora para a situação imaginária, momento em que vai

passar a representar as relações sociais. Neste sentido, “[...] a mudança de atividade representa um salto qualitativo que se produz com o acúmulo gradual da formação, aprimoramento e requalificação de ações e operações” (PASQUALINI, 2016, p. 72).

4.6 Idade pré-escolar: as relações sociais como foco do desenvolvimento das crianças

A criança vai se apropriar da função social do objeto, de acordo com Elkonin (1987), na idade pré-escolar, período em que surge a necessidade na criança de representar as relações sociais que acontecem por meio da brincadeira de papéis sociais ou jogo de papéis. Graças à atividade objetal manipulatória surge, pela primeira vez, a situação imaginária e a brincadeira de substituição.

A criança passa a ter a necessidade de conhecer as relações sociais e, na idade pré-escolar, impulsos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança conduzem-na diretamente à brincadeira de papéis sociais. A brincadeira surge da realização imaginária e ilusória de desejos não realizáveis, a imaginação é o novo que surge, que estava ausente na consciência da criança da primeira infância (VIGOTSKI, 1932/2008).

A substituição das ações com os objetos é o princípio da atividade lúdica: por exemplo, a criança aprendeu a comer com a colher e passa, em seguida, a dar de comer à boneca, ao brinquedo de pelúcia e, em outra situação, na ausência de uma colher de verdade, acontecem as mesmas ações, porém a criança utiliza um objeto substituto, como a régua, um pedaço de madeira etc. (LAZARETTI, 2016, p. 129).

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de forma isolada, mas a partir de afetos generalizados. A criança neste período tem consciência de suas relações com os adultos e reage a eles com afeto e, para satisfazer suas vontades, ela cria uma situação imaginária, que representa essencialmente as regras sociais no momento do brincar de papéis sociais.

A brincadeira de papéis sociais, como atividade principal na idade pré-escolar, designa-se a atividade que promove maiores saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico infantil. Na idade pré-escolar, o desenvolvimento infantil é afetado por necessidades e impulsos que levam à brincadeira, o que acontece, como dito anteriormente, por causa de uma série de motivos e tendências irrealizáveis, ou seja, a criança não consegue dirigir um carro, ser mãe ou cozinhar, mas quando brinca é capaz de realizar atitudes dos adultos. A brincadeira da criança surge da necessidade dos desejos não realizáveis e por meio dela se generalizam reações afetivas, isto é, a criança imita o comportamento do adulto. Nessa ação de brincar, são oportunizadas as vias

de substituição de como agir no mundo por uma situação imaginada (GOBBO, 2018, p. 245).

A criança tem a necessidade de participar da vida do adulto, realizando suas ações como ir trabalhar, tocar um instrumento, fazer comida, entre outros. Na situação imaginária ela representa essas ações e começa a formar a sua personalidade identificando as características distintas das relações sociais.

No próximo item será tratado o desenvolvimento da personalidade que acontece com maior ênfase na idade pré-escolar durante a brincadeira de papéis sociais.

4.7 O desenvolvimento da personalidade

Neste item será discutido o desenvolvimento da personalidade que acontece na idade pré-escolar de forma mais predominante, momento este que, pela primeira vez, a criança tem uma personalidade e um conceito do mundo, mas estável e consistente. Isso porque, “É nos/pelos jogos de papéis que se desenvolvem os processos psicológicos mais importantes da personalidade infantil, por isso é considerada a atividade-guia ou atividade principal da criança dos três anos até aproximadamente os sete anos de idade” (MARTINATI, 2019, p. 35).

Durante o processo do desenvolvimento cultural da criança, também ocorre o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo. A personalidade pode ser entendida como todos os aspectos que diferenciam a criança de outras individualidades e constituem seus próprios aspectos peculiares, a personalidade é uma concepção social que não é inata, surge durante o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1931/1995).

A personalidade constitui formação complexa do psiquismo humano ao relacionar cognição, emoção, vontade, caráter. É dentro deste sistema integrado que vai se constituindo a personalidade do indivíduo e as formas peculiares de atuação no mundo. É nos primeiros anos de vida que a criança vai aprendendo as regras, os valores, as normas de conduta que dirigem sua forma peculiar de ação no mundo. Gradativamente, a criança vai adquirindo consciência dos objetos, conhecimento, pessoas, sobre si mesma (autoconsciência) (MARTINATI, 2019, p. 22).

Sabe-se que nenhuma das funções psíquicas superiores como por exemplo, a linguagem ou a memória, se desenvolve por si mesma, de forma independente das demais funções. Todos os aspectos da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progredindo juntas e se apoiando reciprocamente por todos os meios, a personalidade também se desenvolve como um todo por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI,

1931/1995). A personalidade assiste e participa como invisível em todo o processo de domínio de suas próprias reações, o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da personalidade, que leva a forma principal da memória cultural (VIGOTSKI, 1931/1995).

O momento decisivo do desenvolvimento da personalidade da criança é quando toma consciência do seu “eu” e isso acontece de maneira imbricada ao funcionamento simbólico e à linguagem. No princípio, como é sabido, a criança se identifica com seu próprio nome e assimila com certa dificuldade o pronome pessoal. A noção do “eu” se desenvolve na criança por meio da ideia que ela faz sobre os outros. Assim, a concepção da personalidade é de origem social, é um reflexo que forma na criança e depois é aplicado a si mesmo (VIGOTSKI, 1931/1995). Pode-se definir a partir dessa reflexão que a personalidade é social em nós.

A base fundamental da mudança no desenvolvimento da personalidade é a formação da linguagem interior que se converte agora em ferramenta fundamental do pensamento da criança. De acordo com Costa e Lima (2020), se se pensar nas situações imaginárias criadas pelas crianças na brincadeira de papéis sociais, também deve-se considerar a influência desta atividade na constituição da personalidade infantil, pela possibilidade de reelaborar significados e reestruturar novos sentidos internos a partir das situações retiradas da vida real.

Na idade pré-escolar é em que a criança descobre, por um lado seu “eu”, e forma a sua personalidade e, por outro, também é a idade em que se estrutura sua concepção de mundo a partir da situação imaginária quando representa as relações sociais na brincadeira. Quando a criança interpreta papéis sociais na brincadeira, toma decisões e compreende as regras sociais que promovem o desenvolvimento de sua personalidade.

Neste percurso de discussão teórica, é importante focar no objeto de estudo desta tese que são os indícios do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar e, para entender é fundamental falar sobre a brincadeira de papéis sociais como a atividade principal, porque promove as mudanças psíquicas no desenvolvimento.

4.8 Quando a criança começou a brincar de papéis sociais?

É importante agora relatar um apontamento que Elkonin (1932/2009) apresentou em sua obra, relativamente sobre a origem histórica do jogo de papéis ou brincadeira de papéis sociais na história da humanidade, mas antes o leitor será levado a refletir em que momento da nossa

vida começamos a brincar. Em qual momento paramos de brincar? Geralmente, quando ficamos adultos deixamos a brincadeira em um segundo plano devido às demandas da vida que sempre julgamos como mais importantes. Dificilmente como adultos temos tempo para brincar. A atividade principal do adulto, de acordo com Leontiev (2017), é o trabalho.

Mas a criança sempre nos convida a voltar no tempo e experimentar mais uma vez o ato de brincar, que muitas vezes vem acompanhado das descobertas, das alegrias, dos risos e de perder o controle do tempo e da vida mesmo que por alguns instantes, por isso o exercício do brincar deveria estar mais presente, não apenas na vida das crianças, mas na dos adultos também.

Primeiramente, ao olhar para a história da infância, como foi discutido no início deste estudo, pode-se perceber que o conceito de infância é muito recente. De acordo com Ariés (2017), na história da humanidade, por um longo período, a criança participava de forma direta da vida adulta, inclusive do trabalho. Elkonin (1932/2009), ao fazer um levantamento histórico sobre as brincadeiras e brinquedos, aponta justamente que o trabalho antecede o jogo, concluindo que a origem de alguns brinquedos é reflexo da história das ferramentas de trabalho dos homens. As crianças participavam diretamente, não apenas das tarefas domésticas, mas também de atividades coletivas mais complexas dos adultos. Por isso, os brinquedos foram introduzidos pelos adultos na vida das crianças e foram também eles quem as ensinaram a utilizá-los, antes de serem brinquedos de criança, eram modelos reduzidos de ferramentas dos adultos, havia uma relação no seu manejo entre “brinquedo-instrumento” (ELKONIN, 1932/2009). Como o primeiro exemplo que o autor apresenta em sua obra, do arco e flecha que eram utilizados para caçar e feitos em tamanho menor para as crianças também caçarem. Com o surgimento da arma de fogo na história da sociedade, o arco e a flecha foram deixando de ser utilizados pelos adultos e crianças, não estando mais relacionados diretamente com a caça. Elkonin (1932/2009) esclarece que passaram a ser utilizados mais para desenvolver habilidades como a pontaria.

É interessante observar que ao longo da história, os instrumentos foram se modificando pelos homens conforme as suas necessidades e interferiram diretamente na compreensão de que a história dos brinquedos estava diretamente relacionada à mudança de lugar da criança na sociedade, por isso não se pode compreendê-la fora da história.

Todo brinquedo tem uma história social, Elkonin (1932/2009) analisa a função da boneca, que quase todos os povos tinham e eram mais utilizadas para as meninas. Não eram consideradas apenas brinquedos, mas também como um símbolo protetor da fertilidade feminina, quando uma jovem soviética se casava levava suas bonecas e as escondiam debaixo

da cama pois acreditava que as bonecas as protegeriam possibilitando uma boa fertilidade e também um bom parto no futuro.

O aparecimento do jogo protagonizado na história é um dos problemas difíceis de investigar. Para levar a cabo uma pesquisa dessa índole necessita-se, por uma parte, de dados sobre o lugar que a criança ocupa na sociedade, nas diversas fases do desenvolvimento histórico; e por outro, de dados sobre o caráter e o conteúdo dos jogos infantis nesses mesmos períodos. A natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade (ELKONIN, 1932/2009, p. 48).

De acordo com Elkonin (1932/2009), com o desenvolvimento da sociedade, a mudança da produção para uma era industrial, a mudança dos equipamentos e as formas mais complexas de divisão de trabalho, novas relações de produção surgiram fazendo com que aos poucos as crianças fossem retiradas deste trabalho produtivo que exigia novas habilidades. E assim Elkonin (1932/2009) chega a uma das teses mais importantes sobre o jogo de papéis, a de que o jogo nasceu como resultado da mudança de lugar da criança no sistema das relações sociais.

Quando a criança passa a não participar mais diretamente do trabalho do adulto, surge o brincar com o qual elas reconstituem as tarefas da vida e da produção dos adultos, que anseiam em realizar, fatos que permitem concluir que o jogo de papéis tem uma origem social.

No próximo ponto, será traçada a gênese da brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

4.9 A brincadeira de papéis sociais e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico

Para Leontiev (2010), a brincadeira não é instintiva, é uma atividade objetiva porque constitui a base de percepção que a criança tem do mundo, de objetos e das relações humanas, que determinam o conteúdo de suas brincadeiras de papéis sociais. Surge na criança uma necessidade de agir como adulto, da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. A criança quer, ela mesma, dirigir o carro, remar um barco, o que ainda não consegue, mas na atividade lúdica, por meio da imaginação, ela consegue satisfazer suas vontades e necessidades.

A brincadeira não é uma atividade simplesmente reprodutora de sentidos sociais assimilados pela criança pela imitação de ações com objetos e relações. É antes uma atividade criadora, porque possibilita a reelaboração dos modos de perceber, de pensar, de sentir e de se relacionar no mundo. Essas

transformações que acontecem nos modos de apropriação e objetivação das experiências sociais possibilitadas pela linguagem promovem mudanças na consciência e, por consequência, nos modos de ação e na conduta (COSTA; LIMA, 2020, p. 31).

De acordo com Elkonin (1932/2009), o fato de a criança atribuir o nome de um adulto, não significa que está ainda assumindo o papel deste adulto. Na verdade, quando a criança adota um nome próprio, prepara-se para o aparecimento do papel no jogo.

Apenas entre dois anos e meio e três anos é que a criança começa a representar o papel. Elkonin (1932/2009) caracteriza este ato a partir de duas séries de fatores observadas por meio de seus experimentos em relação ao jogo de papéis. A primeira, quando a criança coloca no brinquedo, um nome de uma personagem representando um personagem. A segunda característica, quando a criança começa a falar em nome do brinquedo. Essas ações podem se repetir muitas vezes com o mesmo objeto, sem mudar o conteúdo.

Na brincadeira de papéis sociais, para a criança que brinca, tudo pode ser tudo. O objeto, por si só, adquire a função e o significado do signo quando o gesto atribui tal significado. O tipo de objeto que a criança manipula é relativamente indiferente, pois o significado está no gesto e não no objeto. O objeto é o inevitável ponto de aplicação do gesto simbólico correspondente. A criança interpreta e atribui sentido a cada movimento, objeto e ação de forma separada.

A criança, além de gesticular, falar, e explicar no momento da brincadeira de papéis sociais, também o organiza (VIGOTSKI, 1931/1995), confirmando a ideia de que as formas primárias do jogo nada mais são do que o gesto inicial, ou seja, a linguagem com a ajuda dos signos. No decorrer da brincadeira de papéis sociais, o significado do gesto é transferido para os objetos e, durante o jogo, eles começam a representar certos significantes e relações sociais, mesmo sem os gestos correspondentes. O desenvolvimento da situação imaginária é um meio de expressão das necessidades da criança, que partem das necessidades dos meios externos, não se trata de um processo espontâneo e natural (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016).

Na brincadeira de papéis sociais, as crianças imitam ações, movimentos e gestos dos adultos ou de crianças mais velhas. Nesse período, também imita por meio do desenho, tentando representar o que vê. A imitação possui um significado diferente da cópia, porque decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção que a criança efetua dos objetos ou das coisas ao seu redor para, então, aproximar-se de uma forma, figura ou tema, através da representação. A capacidade de imitar só é possível quando a criança consegue reproduzir e simbolizar imagens mentais internas, o que implica que as

mudanças no desenho como expressão envolvem mudanças internas, ou seja, mudanças nas funções psíquicas (TSUHAKO, 2017, p. 185).

A criança, a partir do jogo de papéis, conhece o mundo ao seu redor e as regras de convivência a respeito deste mundo, formando uma atividade orientadora. O jogo de papéis faz com que a criança aprenda o significado dos objetos e as suas funções sociais. (ELKONIN, 1932/2009).

Vigotski (1933/2008) afirma que a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos.

A transição da brincadeira de manipulação para o jogo de papéis inicia-se geralmente a partir do final dos três anos e Elkonin (1932/2009) elencou algumas características fundamentais deste processo:

- É possível identificar a substituição de objetos em função de objetos reais;
- As ações das crianças passam a ser mais organizadas e ter relações reflexivas e lógicas;
- A criança é capaz de elaborar uma síntese das suas ações e separação dos objetos;
- Inicia-se a comparação das ações das crianças com as ações dos adultos. A criança também começa a se atribuir nomes de um adulto;
- Finalmente a criança começa a atuar de forma independente imitando a ação do adulto que tem como referência.

Ao tecer essas observações o autor define que a partir desta reflexão o jogo aparece com a ajuda dos adultos, desconstruindo algumas concepções teóricas que acreditam que o jogo de papéis acontece de forma espontânea. O jogo de papéis se intensifica por volta dos quatro e cinco anos, período em que atinge o seu nível máximo e os estudos sobre essa importante atividade na infância contribuem para o direcionamento pedagógico.

A atividade da criança no jogo tende a representar diversas ações (nadar, lavar a roupa, cozinhar etc.). Representa-se a própria ação. Assim começam os jogos-ações. A atividade das crianças adquire caráter construtivo: aparecem os jogos de alvenaria e construção, nos quais tampouco costuma haver papéis. Por último, destacam-se os jogos protagonizados, nos quais a criança produz uma ou outra imagem. Esses jogos têm dois rumos visíveis: jogos de encenação, quando a criança dirige o brinquedo (ou seja, ela atua por intermédio do brinquedo) e jogos em que o papel é interpretado pessoalmente pela própria criança (faz de mamãe, de aviador etc.) (ELKONIN, 1932/2009, p. 237).

Quando se olha para as especificidades do desenvolvimento do jogo, o direcionamento pedagógico torna-se possível a partir da reflexão e intencionalidade de planejar situações que

contribuam para cada momento do processo de construção que a criança ao brincar vai elaborando de forma que amplie as possibilidades. Tal processo faz com que a criança evolua a sua forma de brincar, chegando até o jogo de papéis que surge a partir da interpretação das relações sociais.

Os fatos obtidos em todas essas pesquisas evidenciam que o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1932/2009, p. 259).

Para Solovieva e Quintanar (2012) existem etapas e tipos de jogos que estão presentes no desenvolvimento da criança, o *jogo com os objetos* que inicialmente é voltado para as ações com os objetos culturais que fazem parte do cotidiano da criança. É importante ressaltar a intencionalidade do adulto neste período, que deve apresentar os objetos e suas ações práticas para que as crianças manuseiem e pratiquem as ações com eles, e não basta apenas que as crianças vejam, elas precisam vivenciar na prática.

Quando a criança por volta dos dois a três anos, já conhece as ações práticas dos objetos, de acordo com Solovieva e Quintanar (2012), ela começa a substituir no momento da brincadeira os objetos culturais por outros, sendo o início da situação imaginária. Esta ação de substituição dos objetos por outros é o princípio do desenvolvimento da função simbólica, a onde a criança já conhece bem o uso dos objetos culturais, como por exemplo, um pente de cabelo, e quando está brincando pode usar outros objetos, como uma régua ou graveto, para representar com esse objeto a mesma ação de pentear o cabelo.

A função simbólica se desenvolve por volta dos dois a três anos de idade e se dá em dois planos: o do *conteúdo* e o da *expressão*. Inicialmente com a substituição dos objetos e depois com o estabelecimento da função simbólica no jogo de papéis. Assim, a interpretação de um papel social, utilizando as ações do plano do conteúdo de forma consciente, mas sabendo que é uma representação simbólica (fato que contribui para o desenvolvimento da abstração e da generalização).

A importância da função simbólica na vida da criança é fundamental, devido a criar condições necessárias para a aquisição de ações externas e internas como: os signos e símbolos. Os **signos** possuem significados dentro dos sistemas estabelecidos convencionalmente e refletem as relações do tipo sintático, devido a estabelecerem as relações entre os diversos tipos signos; o alfabeto é um exemplo deste sistema, assim como diversos tipos de sistemas comunicativos e artísticos. Os **símbolos** podem ter um significado próprio fora de qualquer sistema, estabelecem uma relação icônica entre o objeto e sua

representação, que se baseiam na semelhança entre o plano de expressão e de conteúdo (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012, p. 27, tradução nossa).

Para Solovieva e Quintanar (2012) o *jogo de papéis* é mais complexo do que a ação prática com os objetos, pois a criança passa a interpretar as relações sociais. Uma das características deste jogo é que a criança assume um papel social e, se perguntarmos para a criança, “quem ela é”, sua resposta estará associada ao papel que está representando, por exemplo, respondendo que é o cozinheiro, o motorista, entre outros.

A interpretação de relações sociais que é uma característica fundamental do jogo de papéis acontece, de acordo com Elkonin (1932/2009), em um plano duplo quando a criança brinca a partir do brinquedo e por si mesmo. Aparecem, então, significações dos papéis interpretados pela criança, que partem das relações do mundo que a cerca, assumindo ações como: eu sou a mãe, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista, eu sou a professora, eu sou o pai, eu sou o médico, entre outros papéis sociais.

No decorrer do jogo de papéis “[...] as coisas, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo. As crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às outras” (ELKONIN, 1932/2009, p. 243). É a partir da situação lúdica que surgem, de acordo com o papel desempenhado pela criança, as regras internas, e quanto mais desenvolvido o jogo de papéis mais as regras internas vão se ampliando além dos aspectos lúdicos, fazendo com que elas desenvolvam a argumentação.

Na idade pré-escolar a **zona blijaichego razvitia** é formada pela brincadeira, que é a atividade-guia da criança nessa idade; para Vigotski a **zona blijaichego razvitia** não é criada por nada e não tem a ver com o processo de aquisição ou assimilação, e sim com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento; são as funções que amadurecerão amanhã, que estão em estado embrionário, funções que podem ser denominadas não de frutos do desenvolvimento, mas de brotos do desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 164).

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente¹⁰ na criança, pois ela está sempre acima da média da sua idade e do seu comportamento cotidiano (VIGOTSKI, 1933/2008). A brincadeira é como uma lente de aumento, parece dar um salto no desenvolvimento da criança, acima do seu comportamento comum.

¹⁰ Em algumas traduções para o português também é utilizado o termo zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo e zona de desenvolvimento iminente, que foi escolhido para este estudo por trazer a ideia de proximidade e possibilidade.

A brincadeira é fonte do 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, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 35).

Podemos considerar que a brincadeira realmente atua na zona de desenvolvimento iminente, pois ao brincar a criança amplia seu vocabulário, lida com seus sentimentos ao interagir com o outro, desenvolve sua personalidade e imaginação criativa.

4.10 As regras durante a brincadeira de papéis sociais

Em continuidade aos estudos sobre a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil, importante falar sobre as regras que surgem durante o jogo de papéis. Vigotski afirma que “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (1933/2008, p. 28). Para o autor, em qualquer brincadeira que envolva a situação imaginária, há regra, se a criança interpreta um papel social então diante de si ela tem as regras do comportamento do papel social interpretado. Na brincadeira a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, no que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.

No jogo de papéis ou brincadeira de papéis sociais, que envolve a situação imaginária, Elkonin (1932/2009) esclarece que as principais tarefas são perceber o problema das premissas psicológicas em que a criança assume um papel e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado no jogo por ela. Dando ênfase agora sobre como acontece a evolução do jogo de papéis de forma detalhada em relação às ações lúdicas da criança ao representar um papel no jogo. Este é um dos objetivos deste estudo: compreender como se desenvolve o jogo de papéis e suas contribuições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação.

A partir dos seus experimentos em relação ao jogo de papéis (ELKONIN, 1932/2009), foi possível definir que o conteúdo do papel representado pela criança se desenvolve a partir do que ela observa em relação às características típicas desenvolvidas pelo outro e que representa por meio da situação lúdica. Destacando que, o fundamental no jogo de papéis consiste na reconstituição das relações sociais existentes entre as pessoas.

O sentido do jogo muda para as crianças de acordo com as suas idades, para as mais novas o sentido está nas ações da pessoa que ela representa; para as idades medianas nas relações da pessoa com os outros e; para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representa. A situação imaginária em si contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requer regras formuladas com antecedência (VIGOTSKI, 1933/2008). Assim,

Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, contém regras (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 28).

No jogo de papéis a criança consegue controlar sua conduta de uma forma que ainda não consegue em outras situações, ou seja, a criança passa a ter o domínio de suas próprias reações com a ajuda da brincadeira. É importante lembrar que uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transforma em afeto. O cumprimento da regra é a fonte da satisfação, a regra vence o impulso mais forte (VIGOTSKI, 1931/1995). A possibilidade que a criança tem na brincadeira de papéis sociais operando com os sentidos de suas ações e fazendo escolhas, contribui para o desenvolvimento da tomada de decisão e a resolução de conflitos internos.

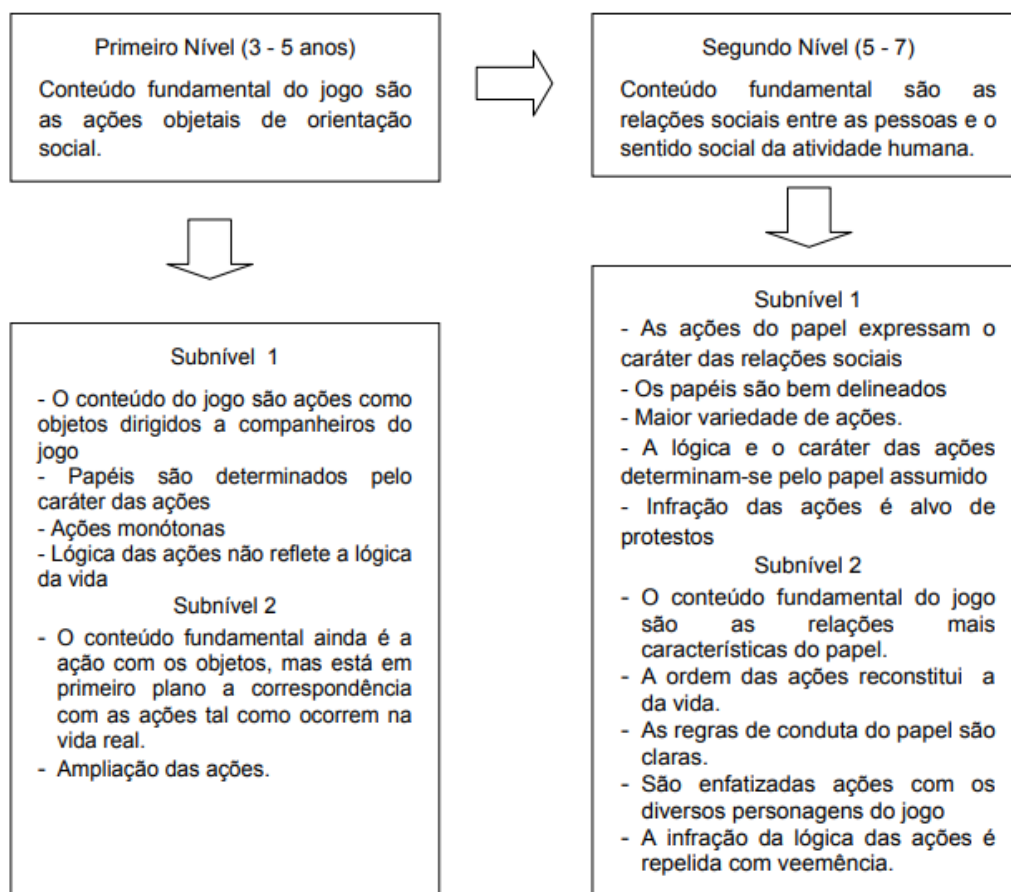
4.11 Temas das brincadeiras de papéis sociais: as vivências das relações sociais do mundo dos adultos

O momento da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar está diretamente relacionado com a descoberta do mundo das relações sociais do adulto: “a criança quer cuidar do bebê como a mamãe”, “quer dirigir o ônibus como o motorista”, “que cozinhar a comida”, “quer organizar uma festa de aniversário como sua família”, “ser a professora da turma”, entre outras vivências que fazem parte do mundo de relações sociais do adulto.

Para Elkonin (2009) na idade pré-escolar “[...] o desenvolvimento do tema vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos: a fala, a ação, a mímica, o gesto ou os trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel” (2009, p. 237).

As autoras Marcolino, Barros e Mello (2014), que também utilizam o termo *brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil*, explanam em seus estudos sobre a situação

imaginária, caracterizando-se pela presença de regras e papéis sociais na idade pré-escolar. A partir deste referencial teórico definem a brincadeira infantil como atividade com origem histórica que insere as crianças nas relações sociais e, ao mesmo tempo, produz o desenvolvimento da consciência e da personalidade infantil, denotando-a como atividade-guia do desenvolvimento. Destacam que, apenas na idade pré-escolar o termo foi utilizado para representar a Educação Infantil, que as crianças sentem necessidade de agir como o adulto e se descortinam para o mundo das relações sociais criando uma situação imaginária para representar um tema, ou seja, relações e atividades humanas que conhecem. As autoras, a partir da fundamentação teórica de Elkonin, apresentam o quadro abaixo sobre o conteúdo central da brincadeira de papéis sociais em cada nível do desenvolvimento:



Fonte: Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 4)

Como é possível observar, no primeiro nível (3 - 5 anos) o conteúdo da brincadeira de papéis sociais está mais voltado para ações com os objetos culturais, conforme a criança vai ampliando suas experiências e conhece os objetos e as suas funções culturais, em um segundo nível (5 - 7 anos) o conteúdo da brincadeira de papéis sociais volta-se para o entendimento das relações sociais.

Marcolino, Barros e Mello (2014) destacam ainda que a partir dos cinco anos, as crianças começam a se preocupar com a representação das relações sociais.

Os temas do jogo são a reconstrução de aspectos da vida social, como brincar de casinha, médico ou escola, e demonstram o conhecimento da criança acerca da realidade social. O conteúdo é o aspecto característico central do jogo; ele reflete a inserção da criança na atividade humana e nas relações que se dão por meio dela, preenche e dá vida ao papel na brincadeira (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 8).

O conteúdo da brincadeira está relacionado com as vivências que a criança têm no mundo de relações sociais dos adultos, a criança quer fazer parte deste mundo mesmo que ainda seja pela situação imaginária no momento de brincar.

No próximo item, será abordado aspectos sobre o desenvolvimento da imaginação durante a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar.

4.12 A função psíquica da imaginação e a brincadeira de papéis sociais

O ato da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar contribui para o desenvolvimento de uma neoformação que é a imaginação. A criança consegue realizar os seus desejos e suas necessidades de participar das relações dos adultos, criando uma situação imaginária.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p.25).

A imaginação humana é vista como uma nova formação que se tornou historicamente viável, fazendo parte do sistema de funções psicológicas superiores. É considerada por Vigotski uma “[...] forma mais complexa de atividade psíquica”, e como a “união de várias funções em suas relações peculiares” (SMOLKA, 2009, p.30).

Souza e Sousa (2014), apontam que a brincadeira de papéis sociais enquanto um novo momento do desenvolvimento, uma nova forma de a criança se relacionar com o seu entorno social, traz mudanças qualitativas na psique, fazendo com que ela opere no plano dos sentidos e não apenas dos significados. Também ressaltam sobre o desenvolvimento infantil, que este não acontece de forma linear e regular, ao contrário, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento em alguns momentos acontece de forma lenta e gradual, e em outros momentos com saltos qualitativos e mudanças aceleradas.

Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) também aludem ao jogo como sendo uma atividade na qual o homem reconstrói as relações sociais e, nesse processo, formam-se novas funções psíquicas. Sendo o jogo de papéis uma atividade peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade. Os autores discutem que qualquer necessidade que se apresente ao homem será sempre satisfeita por intermédio de uma atividade que converge para si as ações e operações que o sujeito realiza. No caso das crianças, surge nelas a necessidade de agir como o adulto e, na brincadeira de papéis sociais pela imaginação, elas conseguem realizar e resolver conflitos internos. Por isso, a atividade do brincar é a atividade principal na infância.

O jogo de papéis permite que as crianças se apropriem do mundo de relações e atividades dos adultos e, assim, humanizem-se. Em relação à imaginação durante o jogo de papéis, “[...] a primeira consideração é a de que a criança não imagina para jogar, mas no processo de jogo ela imagina” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 296).

Manica (2018) afirma que, tanto na brincadeira quanto nos processos de aprendizagem, a imaginação faz-se presente. A autora destaca que a criação da situação imaginária na brincadeira é fundamental para o início do pensamento abstrato da criança, o qual possibilita que a compreensão e as possibilidades de atuação na realidade se expandam. Conclui-se, assim, que é preciso promover ações que rompam a naturalização empregada à brincadeira de papéis sociais, fazendo conhecer sua importância no desenvolvimento infantil. Não se pode perder de vista o brincar/jogo de papéis sociais como uma construção social.

No próximo item será abordada a importância da intencionalidade pedagógica na organização e direcionamento do adulto no momento da brincadeira de papéis sociais.

4.13 A intencionalidade pedagógica durante a brincadeira de papéis sociais

A discussão que agora será proposta é sobre a importância da intencionalidade pedagógica apresentando alguns estudos para contextualizar a discussão sobre a temática. Teixeira (2013) ressalta que as funções biológicas que um indivíduo traz ao nascer são essenciais, mas não são suficientes para garantir sua sobrevivência e a sua vida em sociedade. Para constituir-se como sujeito é necessário que ele interaja com um grupo social e, a partir das experiências vividas coletivamente, construa ativamente as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento tipicamente humano pelas relações sociais que vão se

estabelecendo neste processo de humanizar-se. Compreendendo assim a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos histórico-culturais em que acontece a ação humana, a autora afirma que “[...] brincadeira de faz de conta” é um dentre os vários sistemas de relações da criança, que contribui para constantes reconfigurações de sua subjetividade, particularmente, no que se refere à possibilidade de pensar e de agir diante de sua realidade” (TEIXEIRA, 2013, p. 3).

Os resultados da pesquisa de campo, que aconteceu em uma escola de Educação Infantil na região da Amazônia, localizada em uma região ribeirinha, apontaram uma rede de significados regida por normas e valores compartilhados. Nessas redes, podem ser reconstituídas relações, papéis sociais e diversas práticas culturais da comunidade, mostrando que está em curso nessas crianças a constituição de uma subjetividade predominantemente ribeirinha.

A mesma autora, apresentou resultados da pesquisa de campo, através de um episódio em que a ênfase da discussão é sobre a mediação da professora na brincadeira de papéis sociais. Conforme a autora afirma, o papel intencional do professor ao mediar as brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil implica, antes de tudo, organizar o ambiente pedagógico, criar situações que possibilitem o surgimento das brincadeiras e de interação entre as crianças.

Já Moraes (2018), em sua tese, discute a importância do jogo de papéis como atividade principal para o desenvolvimento da atividade voluntária na Educação Infantil. A sua pesquisa de campo foi realizada em duas instituições de Educação Infantil, uma no Brasil e a outra no México. Foram analisados momentos do jogo de papéis em ambas as instituições, e a autora relatou que na instituição de Educação Infantil no Brasil ocorreu a falta de intencionalidade da professora na organização do espaço para os momentos do brincar, diferente do colégio mexicano em que o jogo de papéis é estruturado pela docente como atividade principal.

As autoras Marcolino, Barros e Mello (2014) que realizaram também uma pesquisa sobre a brincadeira de papéis sociais em instituições de Educação Infantil, relataram que não foi possível realizarem o registro de brincadeiras de papéis sociais, principalmente pela falta de organização intencional do tempo e do espaço dedicados para a brincadeira. Ressaltam ainda a importância de pesquisas que avancem a percepção de como determinadas condições influenciam o desenvolvimento do brincar para que, de fato, incorporem o brincar de maneira efetiva no trabalho educativo com crianças pequenas.

Ambas as autoras, Teixeira (2013), Moraes (2018), Marcolino, Barros e Mello (2014), apresentam dados de seus estudos, apontando para uma dificuldade encontrada em suas pesquisas: a falta da intencionalidade do professor na organização dos espaços, dos materiais e

registros para que o jogo de papéis seja a atividade principal nas instituições de Educação Infantil.

Prestes (2016) discute esta temática afirmando que a criança brasileira é obrigada, por lei, a ser matriculada na escola aos quatro anos de idade. Segundo a autora, nas instituições de Educação Infantil existe uma preocupação excessiva com a preparação da criança para o Ensino Fundamental, como se ela fosse um segmento educacional que antecipa a escolarização, fazendo com que o brincar tenha pouco espaço na rotina da criança ou, muitas vezes, que nem aconteça.

É pela atividade do brincar de papéis sociais, que a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real, e que surgem conflitos internos que são gerados por desejos não realizáveis na vida real (PRESTES, 2016). A brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade.

Prestes (2016) analisa que na situação imaginária, o papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, e a brincadeira de papéis sociais é o cenário em que a criança pode agir de acordo com um determinado papel, mas ao interpretá-lo, segue regras. A criança tem o desejo de ser adulto e fazer o que os adultos fazem, ou seja, participar diretamente da vida deles. Isso faz com que as crianças na situação imaginária inventem aquilo que gostariam de fazer. Nestas atividades surge a atividade-guia pois, de acordo com a autora, é a intencionalidade que irá conduzir o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações, alterando e reestruturando as funções psíquicas. Assim, “Para que haja desenvolvimento, é preciso que algo novo apareça, algo que não existia antes” (PRESTES, 2016, p. 35) e esse novo na brincadeira de papéis sociais é o agir que se tem em mente e não em função da situação daquilo que está diante da criança. É pela imaginação que emerge na brincadeira o processo de significação.

A brincadeira colabora no processo de separar o significado da palavra do objeto, a generalização, pois não é mais o objeto que guia a ação, mas a ação que, de acordo com as regras, começa a ser determinada pelas ideias, e isso leva a uma mudança radical das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (PRESTES, 2016).

Diante da discussão sobre o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil, ressaltamos que para Elkonin (1932/ 2009) o adulto participa com uma diretividade que tem o caráter de propor e não pode ser confundido com o controle da brincadeira. Em seus estudos de análise experimental Elkonin (2009) fala sobre o papel do adulto na figura do pesquisador para a evolução do papel no jogo,

Os experimentos realizados para elucidar esses problemas foram montados segundo o tipo dos jogos ordinários nos quais o experimentador se incluiu como um dos participantes no jogo ou como dirigente do jogo. O papel do experimentador apoiava-se ou em propor o argumento do jogo ou então em modificar o seu curso, inserindo uma série de condições adicionais (ELKONIN, 1932/2009, p. 270).

No exemplo acima podemos ver que a passagem de um nível do jogo para o outro se realiza com a direção dos adultos durante a brincadeira de papéis sociais, que não acontece de forma espontânea ou passiva, mas o adulto, brincando junto, ajudando a criança e a incentivando a assumir um papel social na brincadeira, vai contribuindo para que se estabeleçam relações de afetividade e de atividade tipicamente humana. Ou seja, o adulto também desempenha um papel de organizar o tempo, o espaço e os materiais para garantir a atividade da brincadeira de papéis sociais no ambiente escolar e também de observar e registrar as ações das crianças durante a brincadeira. Os registros contribuem para a reflexão intencional do adulto para fazer intervenções de modo a elevar a brincadeira de um nível de ações mais objetais para a interpretação das relações sociais.

Na Educação Infantil é importante falar sobre as vivências que são ofertadas para as crianças que ampliam o seu conhecimento de mundo, algumas ações podem ser planejadas para conhecer espaços como museus, zoológico, estações de trem, cinema, teatro, entre outros. De forma que o mundo social seja vivenciado pelas crianças ampliando seus enredos para a brincadeira de papéis sociais.

Na próxima seção serão apresentados os aspectos metodológicos que orientam a pesquisa de campo e as escolhas deste estudo.



*“Criança tem que brincar mesmo né, tia Aline!
Porque depois cresce, vira adulto e não brinca mais! ”.*

Maria, 5 anos.



5. Caminhos metodológicos

Neste capítulo será exposta a metodologia adotada para orientar a pesquisa bem como a descrição minuciosa das unidades escolares selecionadas para a pesquisa de campo.

Esta tese busca, a partir dos dados construídos na pesquisa de campo, discutir como as crianças desenvolvem as funções psíquicas superiores no momento da brincadeira de papéis sociais, respeitando a singularidade de cada uma que participou do estudo. Para isso serão apresentados os caminhos e as escolhas metodológicas, questões éticas, os instrumentos, estratégias e conduta da pesquisadora, sempre pautados na escuta atenta das crianças.

5.1 O caminho escolhido: o movimento

Em Vigotski (2007, p. 68), define-se que estudar algum tema historicamente significa estudá-lo no processo de mudança, porque é somente em movimento que um corpo mostra o que é. No percurso de elaboração desta tese, refletindo a partir das provocações da Psicologia Histórico-Cultural, escolheu-se olhar para o objeto de estudo que perpassa pelo desenvolvimento infantil em toda sua plenitude e movimento.

Para Vigotski (2007), uma nova abordagem de um problema científico, que nomeou como a “crise da psicologia” de seu tempo, precisaria também de novos métodos de investigação e análise. A “crise da psicologia” de seu tempo se debatia sobre modelos que privilegiavam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo (FREITAS, 2002). O autor buscou o que se chamava de ‘nova psicologia’¹¹ porque refletia o indivíduo em sua totalidade, e articulava dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertencia. A crise da psicologia que o autor aborda em suas obras, aponta a necessidade de uma nova psicologia que investigue o

¹¹ É importante esclarecer que o método dialético foi desenvolvido por Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, que viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883 (PIRES, 1997). O método materialista histórico dialético, é um método de interpretação da realidade, Vigotski foi um estudioso das obras de Karl Marx e Friedrich Engels, a partir das proposições teóricas do materialismo histórico propôs a reorganização da Psicologia.

ser humano como um todo. Destaca que o sujeito é concebido em sua historicidade, e que se deve olhar para esse sujeito num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais.

Na psicologia antiga, os experimentos psicológicos eram baseados em uma estrutura estímulo-resposta, independente do processo psicológico em discussão, o psicólogo procurava confrontar o sujeito com algum tipo de situação-estímulo planejada para influenciar de determinada maneira e, então, examinar e analisar a resposta (VIGOTSKI, 2007). As funções psicológicas superiores não admitiam estudos desse tipo, permanecendo assim um *livro fechado*, mas era preciso entender que as raízes de sua origem estavam no desenvolvimento social do indivíduo e não podiam ser investigadas por meio do método de estímulo-resposta de forma superficial. Ademais, compreende-se por que os pesquisadores da época concentravam-se em estudar apenas as funções elementares, essa limitação estava associada também ao método de investigação que era utilizado na psicologia.

Conforme afirma o autor, é evidente que uma estrutura de investigação de estímulo-resposta para a construção de observações experimentais, não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, que são especificamente humanas de comportamento e tem origem social.

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Na abordagem dialética o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. O pesquisador deve ter a dimensão da importância de considerar o sujeito investigado como um todo que se constitui pelas relações sociais e pelo seu contexto histórico e cultural.

Em conjunto com um novo método, Vigotski (2007) também esclarece que é necessária uma nova estrutura analítica, sendo que três princípios formam a base da abordagem analítica das funções psicológicas superiores:

- *Analisar processos, e não objetos.* É preciso distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo; na análise de processos é necessária uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos que sofre mudanças;

- *Explicação versus descrição.* Apenas a descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes do fenômeno. O autor denominou como análise genotípica, quando um fenômeno é explicado com base em sua origem e não a partir de sua aparência externa;
- *O problema do “comportamento fossilizado”.* É preciso compreender a origem das formas superiores. O pesquisador precisa sair do caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento fazendo-as retornar à sua origem.

Uma das tarefas da análise é revelar as relações, por isso ressalta-se a importância do olhar atento do pesquisador para as relações sociais que se constituem durante as suas observações em relação ao objeto de estudo. Do ponto de vista metodológico que é abordado no referencial teórico sobre a análise dos dados, considera-se que se o método pressupõe mudanças no olhar do pesquisador de forma dialética, as análises também devem ser contextualizadas (VIGOTSKI, 1998).

Em relação às análises, quando se emprega o termo *contextualizada* refere-se ao olhar para todo o processo de pesquisa e os sujeitos, para compreender o todo sem perder as particularidades do problema a ser investigado. Vigotski (1998) afirma que o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica.

Importante destacar sobre a neutralidade do pesquisador, já que na pesquisa qualitativa deve ser considerada a fidelidade na observação como um processo construído coletivamente e em interação, pois em parte o pesquisador define seu papel, e em parte ele é definido pelo processo de pesquisa (MINAYO, 2018). O pesquisador faz parte deste processo ao estar inserido provocando mudanças por meio das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos e o pesquisador.

A pesquisa, como atividade humana e social, traz consigo inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Neste sentido é importante ressaltar que não existe neutralidade, pois o pesquisador tem sua historicidade e carrega consigo sentidos sobre o objeto de estudo, que interferem diretamente em suas escolhas a partir de suas lentes teórico-metodológicas.

Portanto, a visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como o pesquisador propõe sua pesquisa, ou

seja, os pressupostos que orientam seu pensamento também vão orientar sua abordagem de pesquisa. Ao realizar uma pesquisa deve-se considerar o sujeito investigado como um ser histórico que sofre influências do ambiente em que vive, bem como o pesquisador, não deixando interferir opiniões e conceitos próprios que podem prejudicar o resultado da pesquisa qualitativa. O papel do pesquisador é justamente o de servir como um veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5).

No caso da pesquisa com crianças é um grande desafio para o pesquisador ter esse olhar atento para as relações que se constituem no ambiente escolar, porque são infinitas as possibilidades. Sendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial da imaginação, o objeto de estudo desta tese, no momento de vivências com brincadeiras, considera-se importante a amplitude do olhar para a origem social e não apenas biológica, tendo o método dialético como referência para o referido trabalho. O estudo do método dialético contribui justamente para essa percepção do contexto histórico social em sua essência ao olhar para o que compõe as partes, mas sem perder de vista o todo.

Na sequência serão discutidos os aspectos que estruturam a escuta atenta das crianças e questões éticas da pesquisa.

5.2 Do silenciamento ao grito: a escuta atenta das crianças e a ética na pesquisa com crianças.

Para ampliar as reflexões acerca dos aspectos metodológicos deste estudo, também foram analisadas pesquisas que consideram as crianças como participantes no processo de investigação.

O artigo de Marques e Sperb (2013) é uma pesquisa que buscou compreender as concepções das crianças acerca da escola de Educação Infantil, partindo do princípio de que elas não são passivas frente às suas experiências na escola e, por essa razão, podem contribuir para o desenvolvimento dessas instituições quando são escutadas. Um dado importante que a pesquisa de campo revelou ao escutar as crianças é que o brincar teve um destaque conferido por elas. As autoras propõem a investigação para futuros estudos sobre o brincar devido a sua importância no desenvolvimento humano e por ser a atividade principal para as crianças como apontado na pesquisa. As autoras também descrevem a importância do projeto político-

pedagógico da instituição em que a pesquisa foi realizada como item que valoriza o brincar e reconhece a sua importância para o desenvolvimento infantil.

Wenetz (2011) também realizou um estudo etnográfico com escuta de crianças sobre gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio escolar, narrando com detalhes como foi a sua escolha metodológica e a escuta das crianças. Primeiramente, a autora descreve o método científico como uma arte em que o etnógrafo precisa aguçar suas observações, refinar o ouvido, ter sensibilidade emocional, penetrar nas vidas de várias e diferentes pessoas, tentando perceber como se sentem. Uma questão importante ao pesquisador que escuta as crianças realmente é a sensibilidade nas observações e registros que são feitos, pois a criança fala com muitas linguagens, inclusive o silêncio é uma forma de manifestação, estar atento a este universo infantil e singular contribui para a fidelidade e detalhamento dos dados da pesquisa.

Wenetz afirma que “[...] ao analisar as crianças no recreio escolar, não foram elas o foco de investigação em si, mas através delas foi possível observar os significados presentes nas relações sociais” (2011, p. 135). A escolha da autora pelo momento de recreio para a realização da pesquisa foi justamente por compreender que ele constitui um ambiente privilegiado na produção e reprodução de identidades sociais em geral e da identidade de gênero em particular. A autora também relata a não intervenção em momentos de conflitos entre as crianças, o que lhe possibilitava observar o desenvolvimento dos acontecimentos e construir uma parceria com as crianças, promovendo uma maior identificação afetiva com elas. Um dado importante em sua pesquisa sobre a brincadeira na hora do recreio foi que, além de ser prazeroso às crianças, ela tem também uma produção dos sujeitos disciplinados por viverem dentro de um contexto social e histórico, onde assumem um jeito de ser menino e um jeito de ser menina, enquadrados nos padrões que a sociedade considera como normais. Neste contexto cultural, a criança produz e é produzida através das brincadeiras (WENETZ, 2011).

Em um artigo sobre a experiência do uso de entrevistas com crianças, Carvalho et al. (2004) refletem, logo no início da pesquisa de campo, que as entrevistas com crianças de cinco anos não eram adequadas, pois as respostas espontâneas que tendiam a agrupar-se em “sim” (muitas vezes), “não” (quase nunca) e, às vezes, claramente resultavam em respostas induzidas ou inconsistentes o que levava as autoras a não considerarem os dados da pesquisa. No estudo sobre as ‘brincadeiras de perseguição e luta’ foi apontado que há diversas evidências qualitativas, no momento das entrevistas com as crianças, que já apresentam uma certa consciência sobre o controle social em relação a essas brincadeiras por diferentes falas como “é feio”, “mamãe não quer”. Foi possível analisar que mesmo crianças pequenas (cinco anos)

tentam aproximar suas respostas daquelas que supõem serem mais aceitas socialmente, ao avaliarem comportamentos em conformidade com valores sociais já estabelecidos.

Como este estudo também busca escutar as crianças, é importante a discussão e revisão de outras pesquisas que também escutaram as crianças. Promovendo a reflexão sobre quais recursos metodológicos foram utilizados, contribuindo para a escolha dos recursos metodológicos mais adequados para a pesquisa de campo. No caso da pesquisa de Carvalho et al. (2004), a escolha foi por entrevista, porém as próprias autoras disseram que não foi significativo este recurso para a escuta da criança.

O estudo de Bucci (2016) também buscou apresentar a opinião das crianças sobre o papel da diretora da escola, inspirando-se nos métodos de desenho com história e história a completar. Em seus relatos foi importante a colocação de que, em sua pesquisa de campo, primeiramente se inseriu e vivenciou todos os momentos da rotina da turma, em dias alternados. Uma observação importante para este estudo é sobre o pesquisador ao se inserir na rotina da turma, destacando como pode-se criar vínculos afetivos e se familiarizar com as crianças, estabelecendo uma relação de proximidade e confiança. Além disso, a autora ressalta que um desafio importante ao se realizar pesquisas que captam as falas das crianças, são as práticas pedagógicas que podem influenciar no desenrolar do estudo.

Já no campo das pesquisas sobre a infância a partir da Sociologia, identifica-se a sempre entrelaçada relação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças como se estes fossem mundos paralelos. A Sociologia da Infância é uma área da Sociologia que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança e que ganhou destaque no campo das pesquisas científicas na segunda metade do século XX (PRESTES, 2013, p. 296). A autora ressalta que os estudos da Sociologia da Infância têm contribuído expressivamente para a compreensão do mundo infantil defendendo a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída.

Os estudos e o campo da Sociologia da Infância são movimentos crescentes no Brasil, por isso é importante pontuar aspectos conceituais de aproximação e distanciamentos, em relação a Psicologia Histórico-Cultural. A Sociologia da Infância defende “[...] a criança como autora social e a infância como uma categoria socialmente construída, a sociologia da infância tem contribuído expressivamente com estudos das crianças e das infâncias” (PRESTES, 2013, p. 296).

Uma questão que Prestes (2013) aponta como divergente se compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da Psicologia Histórico-Cultural, é em relação ao papel da criança em seu processo de desenvolvimento, pois, “Se, para a Sociologia da Infância, a

criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins” (2013, p. 304).

Para os autores da Sociologia da Infância a criança se apropria do mundo de forma criativa e autônoma em relação à cultura do mundo adulto (CORSARO, 2011). Já o conceito de internalização não destaca uma imposição da cultura com determinações sobre o indivíduo, mas ressalta a ação do sujeito na reconstituição, em um plano intrapsíquico, de um processo que inicialmente se dá na interação social (PRESTES, 2013).

Nos estudos da Sociologia da Infância, esta deve ser entendida como uma categoria social permanente, em que todas as crianças ocupam este lugar (de diferentes grupos étnicos, econômicos, gêneros, entre outros), e que sempre será ocupada por crianças, pois elas crescem e se transformam em adultos, mas logo outras crianças virão. É um processo permanente da sociedade humana (QVORTRUP, 2011).

As crianças constituem um grupo social, uma característica permanente da sociedade, e deste modo o conhecimento do que significa ser uma criança e o que significa para elas relacionarem-se com indivíduos e grupos sociais adultos é necessário como parte da tarefa de melhorar a compreensão sobre como a ordem social funciona (MAYALL, 2005, p. 123).

Sabe-se que nesta relação os adultos exercem poder sobre as crianças e dividem a sociedade em dois grupos principais, sendo eles, os adultos e as crianças, baseado na hipótese de que as últimas quando comparadas aos adultos, são incapazes, incompletas, incompetentes. Na sociedade atual, historicamente, existe uma dicotomia entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, trabalho e brincadeira, bem e mal. Essa dicotomia também tem suas raízes no capitalismo, porque o que gera renda é considerado útil e o que não gera não é valorizado, portanto escutar as crianças ou brincar com as crianças sempre foi visto como perda de tempo.

Outro conceito importante para a discussão sobre a metodologia de estudos com crianças refere-se à invisibilidade da infância que, historicamente, é “encoberta” pelas famílias ou pela instituição escolar; e isso implica no fato de que geralmente não se coloca no lugar da criança para falar sobre seu mundo. Mas do mundo de adultos, fala-se como a criança deve estar pensando, como age, como representa etc. Este apontamento faz com que se repense o lugar da criança, para que se possa priorizar justamente a participação e escuta das mesmas em pesquisas de campo (CASTRO, 2001).

As crianças se desenvolvem individualmente, mas ao longo deste desenvolvimento o processo coletivo do qual fazem parte também está em mudança. Entende-se como mudança justamente considerar a criança como capaz e participativa nas suas próprias escolhas,

ressignificando ativamente a prática social. Nesse sentido é importante ressaltar as crianças como atores sociais já que elas reconstróem e ressignificam os papéis através de múltiplas e complexas interações com os pares, com interesses e modos de pensar, agir e sentir, capazes de gerar relações diferenciadas como um grupo social.

Dialogando com os conceitos teóricos apresentados nesta seção, Prestes (2013) afirma que, se para a sociologia da infância a criança é produtora de cultura, na Psicologia Histórico-Cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins.

Então, a socialização, conforme a teoria histórico-cultural, está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono do seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social (PRESTES, 2013, p. 302).

Para Fernandes e Marchi (2020), nas últimas duas décadas, a possibilidade de considerar as crianças como sujeitos de pesquisa foi uma conquista muito significativa que tem se multiplicado nas publicações que trazem a participação das crianças no desenvolvimento de investigações. Este movimento parece ter caminhado da invisibilidade das crianças como objetos ou sujeitos de pesquisa para a sua centralidade, transformando-as em atores sociais, ou seja, sujeitos ativos de direitos.

A presença da criança na pesquisa não é nova, como se pode analisar pelas discussões. O que é novo nos debates é a condição em que a criança participa na investigação científica. Sendo que uma mudança radical que foi introduzida na abordagem metodológica do pesquisador adulto junto às crianças foi o de dar voz a elas e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz (CAMPOS, 2008). No caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios.

Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com criança, pesquisamos sempre relações (Vigotski, 1984), o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86).

As crianças, em sua plenitude a partir da cultura que estão inseridas e das relações que estabelecem com o mundo externo, produzem formas de expressão que são únicas e inventivas.

A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como atores sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Elas não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência (ROCHA, 2008).

A visibilidade das crianças nas pesquisas e a abertura de espaços para a escuta de suas vozes e participação faz com que os pesquisadores busquem estratégias que realmente garantam que a criança expresse seu ponto de vista e tome decisões. Sobre isso, Fernandes e Marchi (2020) afirmam que dar voz às crianças não significa simplesmente deixá-las falar, mas sim no sentido de que devem ser criadas condições para que a criança possa expressar-se valorizando as diferentes formas de comunicação verbal ou não.

Em relação ao método etnográfico sabe-se que é considerado como o mais apropriado para o caso de investigações com crianças por permitir conhecer e interpretar as formas coletivas como os grupos ou tribos infantis se formam, se organizam, se diluem ou se mantêm unidos por regras, princípios e rituais próprios (FERNANDES; MARCHI, 2020). Porém, a investigação participativa com crianças apresenta, diferentemente da etnografia, a possibilidade de entender a investigação como uma realidade participada. Enquanto na investigação etnográfica as ações são observadas e interpretadas, na participativa a criança assume um papel ativo na observação, na descrição, na interpretação, agindo, assumindo-se como sujeito.

Assim, a relação que se estabelece na construção do processo da pesquisa entre adultos e crianças deve ser a partir de negociações e parceria, de tomada de decisão conjunta.

O método da investigação participativa com crianças distingue-se, assim, de outras possibilidades metodológicas de construção de conhecimento ao defender um conhecimento implicado e crítico das práticas sociais, sendo as crianças os seus principais atores e autores (FERNANDES; MARCHI, 2020, p. 11).

Para Agostinho (2010), a ética nas pesquisas com crianças é um elemento fundamental no desenvolvimento da investigação junto a grupos historicamente sem poder, como é, indiscutivelmente, o grupo geracional da infância. Porque que a ética nas pesquisas com crianças tem a concepção de um grupo social com direitos, pautada pelo equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção.

Ouvir as vozes das crianças nas pesquisas, respeitando-as como sujeito de direito à participação trata-se de uma postura ética diante de outro ser humano, que tem necessidades e desejos, e é nossa responsabilidade na construção de um mundo socialmente justo e feliz. Demartini (2009) ressalta a importância de que cada vez mais, em tempos atuais, pesquisadores

e professores aprendam a ouvir as crianças e jovens. Cabe ao pesquisador ter esse olhar atento às diferentes formas de manifestação e especificidades da criança, considerando suas histórias de vida e seu contexto.

Uma vez apresentadas as escolhas metodológicas, no próximo item será descrito o percurso da pesquisa de campo.

5.3 O percurso da pesquisa de campo: os desafios da realização de uma pesquisa em tempos de Pandemia

A brincadeira é a atividade pela qual a criança se apropria do mundo ao seu redor (ELKONIN, 1932/2009, VIGOTSKI, 2010). E, ao adentrar neste mundo, a criança tem em seu corpo a possibilidade primeira de contato e, ao mesmo tempo em que ultrapassa os limites do corpo, delimita, organiza e cria seu mundo psíquico, seu eu. A imbricada relação entre corpo, mundo e outro é uma tríade que não se define em descrições isoladas, senão pela imensidão de possibilidades de inter-relação que constrói agora um novo mundo. Mas as ações naturais e naturalizadas do brincar infantil, assim como das interações sociais de maneira geral, foram completamente alteradas pelo advento da pandemia do Sars-Cov2. A pandemia da doença Covid-19 impactou o mundo, as relações e, especialmente as crianças que, sem ver o vírus, sem entender como ou por que um toque poderia ser perigoso, foram ressignificando uma série de informações/ações/relações.

Nas escolas, o retorno parcial às aulas foi marcado pela emergência de “novos normais” nestas relações. Para um retorno seguro foi necessário que as escolas seguissem os protocolos de segurança estabelecidos no Guia elaborado pelo Ministério da Saúde em nosso país que contempla, por exemplo, o distanciamento social de um metro e meio entre as pessoas (crianças e adultos), o uso de máscaras, higienização periódica das mãos e não utilização de objetos e espaços coletivos. Nesse contexto, as interações entre as crianças se constituíram de uma forma completamente diferente. E, se por mais de um ano elas não puderam se tocar ou trocar objetos entre si, agora o “quase normal” vai sendo feito num misto de olhares desconfiados, ansiosos, mas ainda sob uma fiscalização adulta que as crianças nem sempre entendem muito bem.

Assim, a imensidão de possibilidades de inter-relação que construiria um novo mundo, vai se moldando a situações menos diversificadas. E os questionamentos que surgem a partir deste cenário são muitos: será que as crianças brincaram menos? Como e com quem brincaram? Com que linguagens, objetos e brincadeiras? Por quais transformações passaram suas

percepções e conceitualizações? Enfim, como se desenvolveram e como tem sido o retorno às atividades presenciais nas escolas?

Isto posto, destaca-se que, o contexto deste estudo é sobre o desenvolvimento humano de crianças em fase pré-escolar, portanto, entre cinco e seis anos de idade, no cotidiano de instituições de Educação Infantil, considerando um corpo em inter-relação com o outro e com os objetos do mundo, num momento pós isolamento social.

Em relação ao percurso metodológico destacam-se dois aspectos: o primeiro é a centralidade e respeito às crianças enquanto sujeitos ativos e participativos do processo, e o segundo refere-se à constatação da limitação das interpretações aqui apresentadas. O inacabamento das análises é tido, portanto, como parte integrante do processo mesmo de investigar e entender ou pressupor como o outro atribui significados considerando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, é um exercício constante.

A pesquisa, além de promover um estudo, também se preocupou em trazer a opinião das crianças sobre suas brincadeiras preferidas. Para que isso pudesse acontecer efetivamente, o estudo foi realizado com atenção às formas participativas das crianças no dia a dia da Educação Infantil, tendo o momento de vivências com brincadeiras como objeto de estudo central. Os sujeitos que participaram dos encontros são crianças com faixa etária entre cinco e seis anos, alunos de duas instituições de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. Em consulta à Secretaria da Educação do Município, para a realização da pesquisa de campo, as escolas foram indicadas como referências. Posteriormente foi realizada a apreciação do projeto político pedagógico, para analisar se tinham os princípios pertinentes ao brincar como eixo do currículo deste segmento.

Referente à escolha das instituições de Educação Infantil, esclarece-se que, para além do aspecto relacionando ao projeto político pedagógico, a escolha também foi pautada buscando contemplar diferentes contextos sociais. Para a realização da pesquisa de campo, foi necessário iniciar pela instituição da rede privada, pois retornaram antes, no primeiro semestre de 2021.

Para o levantamento de dados, primeiramente foi encaminhado o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A pesquisa de campo foi autorizada pelo Comitê de Ética com número de parecer 4.235.627, e teve início em abril de 2021. A pesquisa de campo foi realizada durante oito encontros, de cerca de duas horas cada um, na primeira escola e dez encontros na segunda.

Depois do projeto de pesquisa ter sido aprovado, foi marcada uma reunião com a coordenadora e a professora da turma para poder dar início à pesquisa de campo. Em um

segundo momento, também foi realizado, na primeira escola, um encontro remoto com os responsáveis e na segunda escola, de forma presencial. Nas reuniões, a pesquisadora apresentou todo o contexto da pesquisa e esclareceu pontos importantes sobre o Termo de Consentimento e o Termo de Assentimento.

Nestes encontros iniciais foi esclarecido que o estudo garantiria o sigilo e a privacidade dos sujeitos (participantes), que não existe nenhum tipo de benefício (financeiro ou material) direto ao participante da pesquisa e também não teria remuneração, mas a participação da criança poderia contribuir para pesquisas e estudos do âmbito educacional.

Após o Termo de Consentimento ter sido assinado pelos responsáveis, foi apresentado para as crianças o Termo de Assentimento, com uma linguagem de fácil entendimento para que elas compreendessem como a pesquisa seria realizada e quais os objetivos. Com a ajuda da pesquisadora, as crianças fizeram um registro do seu primeiro nome e apenas após o Termo de Consentimento e o Termo de Assentimento terem sido apresentados e assinados, que se deu início a realização da pesquisa de campo.

O principal instrumento metodológico da pesquisa de campo é a investigação participativa e a observação, em que a criança assume um papel ativo não só na observação, mas na descrição, na interpretação, agindo e assumindo-se como um sujeito, com um papel transformador do processo de pesquisa, sendo sua voz e a sua ação social aspectos centrais para o processo de desenvolvimento das dinâmicas da investigação (FERNANDES; MARCHI, 2020).

Dessa maneira, para este estudo foi utilizado como procedimento metodológico, a investigação participativa, que possibilita, por meio da investigação e diálogos com as crianças, aprender sobre quais são suas brincadeiras preferidas e como vivenciam o brincar no ambiente escolar. No percurso de elaboração desta tese, nos estudos da Sociologia da Infância evidenciou-se a importância da escolha metodológica como sendo a escuta atenta das crianças, valorizando-as como sujeitos capazes e participativos por meio de suas diferentes formas de expressividade. De acordo com Rocha (2008), é importante ter a compreensão de que a escuta da criança pelo adulto, sempre passará pela interpretação deste. Por isso é importante ter um olhar sensível e atento, pois a comunicação com a criança não será apenas pela linguagem oral, mas acompanhada de outras formas de expressões corporais, gestuais e faciais.

5.4 Conversando com as crianças

Uma investigação centrada na escuta atenta das crianças tem como principal instrumento metodológico as “conversas” que garantem ao pesquisador a possibilidade da sensibilidade da escuta a todas as formas de expressão, de estar junto e próximo a elas. Para Solon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008) que utilizam o termo “conversas” ao invés de entrevistas individuais abertas com as crianças, pois assim os encontros com elas são definidos como algo mais do que uma entrevista tradicional. Sabemos que a entrevista tradicional com crianças revela-se pouco eficiente porque pode estabelecer constrangimentos de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais (ROCHA, 2008, p. 45). Nesse sentido, a relação que prevalece seria de hierarquia do adulto sobre a criança, fazendo com que esta respondesse conforme percebia a expectativa dominante do pesquisador.

A estratégia escolhida foi de “conversas” com as crianças sobre como elas brincam, quais as brincadeiras preferidas e como tais vivências com as brincadeiras se constituem. A escolha metodológica traça-se por escutar, para além das vozes, a expressão das crianças sobre o brincar no ambiente escolar. A conversa envolve uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividades diversas, muitas vezes propostas pela própria criança (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Figura 12- Registro fotográfico sobre as escolhas metodológicas



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

No registro fotográfico acima é possível observar a relação da pesquisadora de estar junto com as crianças, respeitando a singularidade de cada uma, como por exemplo, de estar na mesma altura da criança estabelecendo uma relação recíproca de respeito e diálogo. É importante, nesta relação de proximidade, considerar as diferentes características de cada criança, considerando que há muitas maneiras da infância poder ser sentida, relatada e representada.

Então, temos as crianças que falam, mas também temos processos de socialização que levam a não falar (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da “pouca fala” (DEMARTINI, 2002, p. 8).

Para o pesquisador é um desafio muito grande lidar com as diferentes formas de expressão e representação da criança, sendo importante aprender a ter sensibilidade para os diferentes contextos e também com aquilo que não é dito ou dito apenas em uma palavrinha.

A compreensão dos significados das coisas do mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos constrói-se com base em situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, nos afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vistas e na descoberta e criação de novos sentidos. Somente assim é possível conhecer o ser humano completo. Em Vigotski, a formação das funções psicológicas estritamente humanas ocorre na vivência do sujeito no meio, que não é só físico, mas carregado de significados, pleno de ideologia, de história e de cultura (PRESTES, 2018, p. 143).

Uma das estratégias utilizadas neste estudo foi usar o cruzamento das diferentes formas de expressão da criança, a fala ou diálogos com desenhos, com fotografias feitas pelas próprias crianças a respeito de suas brincadeiras preferidas, em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta como acontece nas entrevistas tradicionais.

Durante todo o processo de pesquisa de campo, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, áudios, vídeos e diário de campo, como se constituíram as vivências com brincadeiras no ambiente escolar, principalmente em momentos em que se apresentava uma organização por meio da função simbólica. Os dados foram analisados a partir da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural para ampliar a discussão sobre os indícios do desenvolvimento da imaginação e demais funções psíquicas superiores.

Nos próximos itens serão discutidas as demais estratégias metodológicas.

5.5 Observação participante

Durante todo o processo de pesquisa de campo, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, como se constituíram as brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, principalmente em momentos em que o jogo de papéis foi presenciado nas brincadeiras dos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados estão sendo analisados a partir da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural para ampliar a discussão sobre a importância do jogo de papéis no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A observação, como uma estratégia do pesquisador, ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, pois é usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de “coleta”. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos envolvidos, pode tentar apreender a visão de mundo da criança sobre os sentidos que são atribuídos em suas ações e relações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Mayall (2005) afirma que o método que envolve a observação participante com as crianças, inclui observar, escutar, refletir e, também, relacionar-se com as crianças no diálogo durante o processo de investigação da pesquisa de campo. A observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção, pressupondo um grande envolvimento entre o pesquisador e a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 32).

A situação imaginária da criança ao brincar, sempre parte de seu contexto e interações com o meio social e da necessidade de agir como o adulto ao seu redor age, a imaginação surge das experiências e não do acaso. Pode-se concluir que, nesta faixa etária de cinco a seis anos, a criança deixa de apenas manipular os objetos, imitar ações e passa a estabelecer relações sociais no jogo de papéis como é colocado pelo autor Elkonin (1932/2009).

Em sua análise, Elkonin parte das teses Vigotskianas, incorpora as contribuições de Alexix N. Leontiev e compreende a brincadeira infantil como atividade com origem histórica, que insere a criança nas relações sociais e, ao mesmo tempo, produz o desenvolvimento da consciência e da personalidade infantil, caracterizando-se como atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 459).

Na sequência será apresentada a estratégia metodológica utilizada para resgatar diferentes formas de expressão da criança, e as fotografias em que as próprias crianças foram as autoras.

5.6 Fotografias pelo olhar das crianças

Os procedimentos como desenhar, fotografar ou filmar podem ser úteis para registrar o que se quer comunicar aos outros, configurando-se como uma relação indireta com o próprio pesquisador, que se coloca como mediador dessa comunicação (ROCHA, 2008). Assim, também foi solicitado às crianças que registrassem por fotografia os ambientes da escola em que acontecem suas brincadeiras preferidas e também os seus brinquedos preferidos. As fotografias contribuem para conhecer e interpretar as produções das crianças, já que podem ser consideradas como meio de comunicação e expressão das vivências cotidianas com seus pares e com os adultos. Para Francisco (2005), a fotografia é como um registro de um fragmento da realidade, a foto é um instrumento que permite uma interpretação de um momento que é representado pela imagem.

Figura 13- Fotografias registradas pelas próprias crianças.



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

A imagem registrada em fotografia é uma forma de linguagem digital, que atualmente em nossa sociedade é muito utilizada pelos adultos. Porém, neste momento, os autores foram as próprias crianças, com imagens que foram retratadas e narradas por elas, sobre suas

brincadeiras e brinquedos preferidos. As crianças foram convidadas pela pesquisadora a registrarem com uma máquina fotográfica o local da brincadeira, o brinquedo preferido ou a brincadeira preferida.

5.7 Desenho infantil

Para contemplar a proposta deste estudo de sensibilidade e escuta das diferentes formas de expressão da criança, sendo o desenho uma expressão típica da infância, as crianças também fizeram desenhos sobre as suas brincadeiras e brinquedos preferidos. Os desenhos produzidos pelas crianças foram analisados com o intuito de discutir, teoricamente, os indícios do desenvolvimento da imaginação e como forma de linguagem de expressão das crianças, se configurando como um signo da cultura humana construído historicamente.

Os desenhos, bem como a fotografia, inserem-se como elementos que colaboraram com o campo das análises sobre a infância e neste caso em especial, como criação e expressão de sua cultura (GOBBI, 2008, p. 204).

Figura 14- Desenho realizado pela Ana Clara (5 anos)



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Na figura 14 pode-se ver o desenho que ilustra a proposta de estratégia metodológica. O registro foi realizado pela Ana Clara (5 anos) sobre sua brincadeira preferida que é o pega-

pega. Considera-se que os desenhos e fotografias criados pelas crianças podem ser compreendidos como fontes documentais e históricas,

A prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto suporte de representações sociais que podemos conhecer, não as considerando como retratos da realidade e sim, ressaltando, observando-os como representações, individuais ou coletivas, da mesma (GOBBI, 2008, p. 200).

O desenho pode ser considerado como uma representação do mundo da criança, uma forma de expressão das relações que se constitui em seu entorno. Quando a criança é considerada construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos de suas próprias culturas (GOBBI, 2008). O desenho infantil é considerado, na Psicologia Histórico-Cultural, como um estágio que antecede a linguagem escrita e é o espaço em que a criança vai se apropriando destes signos que fazem parte da cultura e foram historicamente construídos pelo homem como forma de comunicação.

Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar (VIGOTSKI, 2009). Nessa idade, o desenho é uma das atividades preferidas da criança e possibilita-lhe expressar-se com mais facilidade. Para que a criança recrie algo no ato de desenhar e verbalize o que está desenhando, é preciso que tenha vivências e experiências pessoais e a habilidade de analisar as relações sociais entre as pessoas, em diferentes ambientes (VIGOTSKI, 2009).

Para as análises foi realizado um cruzamento entre as narrativas das crianças, as fotografias, os desenhos e expressões observadas sobre suas brincadeiras preferidas e vivências, com ênfase nos indícios do desenvolvimento da imaginação, e demais funções psíquicas superiores como a linguagem oral, a memória, atenção, raciocínio-lógico, percepção e emoções.

5.8 Cesto de Tesouros: vivenciando os papéis sociais

Os Cestos de tesouros começaram a ser utilizados como estratégia metodológica a partir dos encontros da segunda escola em que a pesquisa aconteceu, pois na primeira, como era o início do retorno presencial pós pandemia, devido aos protocolos de segurança, ainda não era permitido levar objetos de fora da escola para evitar a contaminação pelo vírus. Com a realização da pesquisa de campo, na primeira instituição também foi possível observar a dificuldade da disposição de objetos e brinquedos ao alcance das crianças para potencializar as brincadeiras de papéis sociais.

Diante dos desafios, para a segunda instituição foi utilizada como inspiração e estratégia metodológica a organização de Cesto de Tesouros. A inspiração para essa estratégia metodológica de levar uma Cesta de Tesouros com brinquedos que contribuam para o enredo das brincadeiras de papéis sociais veio da proposta criada por Goldschmied e Jackson (2006). No Cesto de Tesouros, que foi planejado pelo autor para uma ação com os bebês de zero a três anos, são colocados “objetos-tesouros” com possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor, cheiro, bem como formatos diversos que ofereçam a possibilidade da investigação e descoberta. O propósito destas coleções de objetos é despertar, ao máximo, os sentidos, instigar a curiosidade, a pesquisa, a investigação, ou seja, provocar a ação sobre os objetos e desenvolver a capacidade de concentração (FOCHI, 2018, p. 62).

É importante ressaltar que a proposta do Cesto de Tesouros como estratégia metodológica deste estudo foi adaptada ao objetivo da pesquisa de campo, pois as crianças que participaram deste estudo têm a faixa etária de cinco a seis anos que é superior ao que foi idealizado pelas autoras, inicialmente de zero a três anos. Sendo assim, foram colocados brinquedos, objetos culturais e elementos não estruturados, como: sementes, folhas, penas, linhas, tecidos, fitas, palitos, algodão, embalagens de produtos, entre outros.

Klisy (2018) discute os elementos não estruturados como fonte para o desenvolvimento da imaginação de largo alcance afirmando que o brincar como uma experiência sensível, faz toda a diferença para o aguçamento da sensibilidade e inspiração para a atividade de criação.

Brincar com brinquedos artesanais, com formas, texturas e cheiros diferentes dos convencionais e dos brinquedos industrializados com estética globalizada e padrões muito semelhantes, é por si só um exercício de sensibilidade diferenciado. Isso faz com que as crianças também entrem em contato com a diversidade natural e cultural de seu país, na medida em que, ao brincar, também estão entrando em contato com a fauna brasileira, além da oportunidade de terem experiências táteis e sensíveis com um material tão precioso e raro em nosso próprio país e praticamente ausente nas escolas brasileiras (ARAGÃO, 2018, p. 36).

De forma intencional, a pesquisadora desta pesquisa levou nos encontros com as crianças os Cestos de Tesouros; o intuito era contribuir no momento de vivências com brincadeiras que envolvessem representações dos papéis sociais, dentro dos cestos tinha uma variedade de elementos não estruturados, objetos culturais e brinquedos para ampliarem as possibilidades do enredo das brincadeiras. Os Cestos de Tesouros foram apresentados para as crianças, e depois eram colocados a uma altura em que elas mesmas podiam escolher de acordo com suas preferências.

Figura 15- Registro fotográfico do Cesto de Tesouros



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

No registro fotográfico da figura 15, pode-se ver um dos Cestos de Tesouros, sendo manipulado pela criança com brinquedos estruturados e não estruturados. Quando o espaço e os materiais são organizados intencionalmente contribuem para as crianças criarem enredos lúdicos (FOCHI, 2018).

Figura 16- Registro fotográfico dos Cestos de Tesouros



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

No registro fotográfico da figura 16 é possível visualizar alguns dos Cestos de tesouros que eram levados nos encontros com as crianças, tais brinquedos como instrumentos contribuem para o momento da imaginação na elaboração das brincadeiras de papéis sociais, como por exemplo, quando as crianças imitam o(a) médico(a), o(a) enfermeiro(a), o (a) cozinheiro (a), a mamãe, o papai, o mecânico, o(a) dentista, entre infinitas possibilidades que partem da criatividade das crianças com os brinquedos estruturados e não estruturados.

Na maioria dos encontros com as crianças da escola pública em que a pesquisa aconteceu, os Cestos de Tesouros eram utilizados para a observação dos momentos de vivências com brincadeiras, principalmente neste momento de retorno presencial após a pandemia do Sars-Cov2, em que as crianças se sentavam com distanciamento e não podiam usar brinquedos coletivos. As crianças tinham autonomia para escolher o Cesto de Tesouros daquele encontro, sempre com todos os cuidados necessários, e os brinquedos eram higienizados para que as crianças pudessem utilizar de forma segura evitando qualquer tipo de contaminação pelo vírus.

Figura 17- Registro fotográfico escolhendo o Cesto de Tesouros



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

No registro da figura 17 pode-se ver a autonomia da criança ao escolher qual seria o seu Cesto de Tesouros para brincar naquele encontro e, quando acontecia de várias crianças quererem o mesmo Cesto de Tesouros, sempre se conversava orientando que todos brincavam com todos os Cestos de Tesouros em momentos diferentes dos nossos encontros.

Na sequência, após a apresentação das estratégias metodológicas será descrito e caracterizado o contexto das escolas em que a pesquisa de campo aconteceu.

5.9 Sobre as escolhas dos nomes fictícios e questões éticas da pesquisa

Durante a pesquisa de campo, em relação à escolha dos nomes fictícios a partir das escolhas metodológicas de trazer a criança como autora de suas escolhas, não se poderia simplesmente colocar nomes aleatórios ou letras iniciais para os nomes das crianças que por questões éticas não podem ser expostos, assim considerou-se importante que as crianças também escolhessem quais seriam os seus nomes fictícios partindo de suas escolhas e experiências.

Para Kramer (2002) as alternativas de utilizar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou pelas primeiras letras do seu nome, nega a sua condição de sujeitos, e descaracteriza a sua identidade, simplesmente desconsiderando quem eram e colocando-as em um anonimato incoerente com uma pesquisa que traz a criança como sujeito participativo e autoras de suas escolhas.

Em decorrência disso, nas duas instituições, escola A e B, após o terceiro encontro em que já havia uma relação de reconhecimento da pesquisadora com as crianças, foi discutido com elas sobre a escolha dos nomes fictícios. A pesquisadora brevemente explicou o que eram questões éticas relacionadas aos seus nomes verdadeiros e que estes não poderiam ser utilizados na pesquisa, assim, se pudessem escolher outro nome, um nome fictício, inclusive comparando quando estão brincando de faz de conta em que interpretam alguém ou quando apresentam um teatro e ganham o nome de um personagem.

Depois de discutir e explicar sobre o que seria o nome fictício, a pesquisadora conversou com cada criança perguntando: se pudessem escolher outro nome qual seria? A discussão com as crianças sobre os nomes que desejariam ter foi um momento muito rico e cheio de criatividade, abaixo seguem alguns relatos que surgiram sobre essa temática da escolha dos nomes fictícios.

Escola A

3º. Encontro - 25/05/2021 - Relatos orais das crianças sobre a escolha de nomes fictícios.

Pesquisadora- M. se você pudesse escolher outro nome, qual seria?

M.- Não sei, minha mãe que escolheu.

Pesquisadora- Mas se você pudesse escolher outro nome, qual seria?

M. - Não dá! E assim mesmo meu nome.

Pesquisadora- Verdade M. todos temos um nome, é difícil pensar em outro nome, mas o seu nome vai continuar sendo M. o outro nome seria apenas para aparecer escrito no texto da pesquisa, como quando você brinca de faz de conta. Tem algum nome que você goste?

M.- Eu gosto do Flash Reverso, ele é o mais rápido.

Pesquisadora- Quem é o Flash Reverso?

M. - Eu vi ele no filme.

Pesquisadora- Que legal!

Pesquisadora- Oi Ma. tudo bem com você?

Ma.- Sim.

Pesquisadora- Querida fazer uma pergunta, se você pudesse escolher outro nome qual seria?

Ma. – Maria.

Pesquisadora – Você gosta deste nome?

Ma. – Eu gosto do meu nome, mas eu acho meio feio. Mas a minha mãe diz que é bonito, aí eu acredito nela.

Pesquisadora- O seu nome é lindo, eu adorei.

Ma.- Obrigada.

Escola B

3º. Encontro - 07/10/21 - Relatos orais das crianças sobre a escolha de nomes fictícios.

Pesquisadora- Oi Y., tudo bem? Gostaria de perguntar, se você pudesse escolher outro nome qual seria?

Y.- Eu gosto de Neymar.

Pesquisadora- Vou anotar aqui, por que você gosta desse nome?

Y.- Porque o Neymar é o melhor jogador de futebol e eu gosto de futebol.

Pesquisadora- Olá, tudo bem? Gostaria de perguntar para você se pudesse escolher outro nome qual seria?

I.- Himawari.

Pesquisadora- Que legal, por que você gosta deste nome?

I.- Eu assisto o desenho dela.

Pesquisadora- Vou anotar aqui, obrigada.

Pesquisadora- Olá H., tudo bem? Gostaria de saber se você pudesse escolher outro nome qual nome seria?

H.- Luide.

Pesquisadora- Vou anotar aqui, você gosta deste nome?

H.- Sim é o nome do meu irmão.

Nos relatos orais das crianças pode-se ver que geralmente as escolhas partem de algumas referências que fazem parte do seu contexto, como os personagens de desenhos

animados ou jogadores de futebol, nomes de outros familiares. No relato oral de M. foi muito interessante observar a dificuldade de pensar em outro nome, sendo a primeira resposta de que não seria possível nos submete ao entendimento sobre a importância do nome para a criança. O nome faz parte de sua história e de sua identidade, geralmente escolhido pelos seus familiares que já significa uma relação afetiva entre a família e a criança. Assim como, também no relato oral de Ma., que escolheu um nome muito parecido com o seu próprio nome original mudando apenas a forma de pronunciar, quando Ma. disse que não gosta do seu nome, porém, a sua mãe afirma que é bonito e então ela acredita em sua mãe, novamente a demonstração pelo relato oral da relação de afetividade com o nome como marca de sua identidade.

Leite (1995) também fez a escolha metodológica de perguntar os nomes fictícios para as crianças em sua pesquisa de campo que aconteceu em uma região rural, uma região muito pobre em que as crianças não tinham acesso a aparelhos de televisão. E, mesmo dentro deste contexto, as crianças tinham como referências os nomes de artistas (brasileiros ou estrangeiros) e jogadores de futebol que circulavam e tinham os significados de identificação e pertencimento cultural para as crianças.

Kramer (2002) em relação às escolhas dos nomes fictícios discutem que de um lado, as escolhas dos nomes apontam para o valor social e de prestígio bem como a carga de desejo de serem conhecidos, de serem queridos, de terem fama. As crianças atribuem significados sobre o contexto cultural que vivenciam, e, se torna uma referência para elas a significação dos nomes e aquilo que está presente no imaginário infantil.

Nos estudos realizados por Earp (1996) em que entrevistou crianças com o objetivo de conhecer suas histórias, a visão que elas tinham da própria instituição (escola), das famílias e o projeto em que estavam inseridas, ao perguntar sobre os nomes fictícios que as crianças gostariam de escolher, ouviu, de quase todas, apelidos e nomes de jogadores de futebol famosos naquela época. Sobre os nomes de artistas, jogadores de futebol e personagens de desenhos que surgiram nas narrativas das crianças, trazê-los na íntegra, são nomes que evocam sentidos institucionalizados socialmente, que tornam a leitura do texto estranho, deslocando os sentidos, e mudando o foco da leitura, dispersando o leitor. Nos estudos de Earp (1996) e Leite (1995), também foi realizado como estratégia metodológica, a escolha dos nomes fictícios decidido pelas crianças, porém para este estudo, nos casos em que surgiram nomes de artistas, personagens famosos, entre outros, foram representados pelas letras iniciais do nome respeitando as escolhas das crianças e as questões éticas do campo acadêmico.

Durante as análises referente à pesquisa de campo deste estudo, quando os nomes fictícios escolhidos pelas crianças forem mencionados referentes a jogadores de futebol,

personagens de desenhos animados ou artistas também serão abreviados, por questões éticas e fluidez da leitura do texto.

5.10 Caracterização das instituições de Educação Infantil que participaram da pesquisa de campo:

5.10.1 “A tia da brincadeira chegou”: conhecendo a primeira escola

Na primeira escola (A) de Educação Infantil, que foi indicada pela supervisão de ensino da Secretaria da Educação do município para a realização da pesquisa de campo, após breve leitura do seu projeto político pedagógico foi agendada uma reunião na escola com a coordenação do segmento da Educação Infantil.

A pesquisa de campo teve início no primeiro semestre de 2021 e os encontros aconteceram entre os meses de abril e julho. Inicialmente foi realizada uma conversa com a coordenadora da escola, que apresentou os espaços e também os princípios do projeto pedagógico da escola que são pautados em uma educação completa e personalizada para o desenvolvimento do caráter, da inteligência e da afetividade de forma global. A coordenadora, em suas falas, enfatizou várias vezes que *“a regra de ouro da escola é só fazer para o outro, o que gostaria que fizessem com você”*. Durante a visita à escola, também foi possível observar que a escrita da regra de ouro da escola é vista em cartazes nos espaços como pátio e salas de atividades.

A escola tem aproximadamente quatrocentos alunos, faz parte da rede particular de ensino, com atendimento desde aos dois anos de idade, na turma de maternal do segmento de Educação Infantil, e vai até o terceiro ano do Ensino Médio. Durante a reunião foram apresentados para a coordenadora os objetivos da pesquisa de campo, as documentações em relação ao Comitê de Ética e as estratégias metodológicas. A escolha da turma foi indicada pela coordenadora, de acordo com a faixa etária proposta de cinco anos, tendo sido escolhida uma turma do jardim II do período da tarde.

O primeiro momento de retorno presencial após a pandemia foi marcado por muitas inseguranças e foi necessário que as escolas seguissem os protocolos de segurança estabelecidos no Guia elaborado pelo Ministério da Saúde que contempla, por exemplo, o distanciamento social de um metro e meio entre as pessoas (crianças e adultos), o uso de máscaras, higienização periódica das mãos e não utilização de objetos e espaços coletivos.

Diante deste novo contexto relativo aos protocolos de segurança, para evitar o contato coletivo e risco de contaminação, foi preciso que algumas situações que privilegiam as vivências com brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil fossem suspensas, como por exemplo, o dia do brinquedo. A professora da turma explicou que tinham um dia da semana que elas traziam para escola os brinquedos de casa e devido às orientações e dos protocolos estabelecidos na escola, isso não foi possível nem utilizar a estratégia metodológica do Cesto de Tesouros, como falado anteriormente, para evitar os riscos de contaminação entre as crianças.

Em um primeiro momento a pesquisadora se apresentou à turma e falou brevemente sobre a pesquisa de campo, depois foi produzido um vídeo informativo que foi enviado às famílias pelo grupo de interação no aplicativo *Telegram*. Depois, a pesquisadora conversou com as nove crianças autorizadas a participar da pesquisa, sobre o termo de Assentimento, respeitando todos os critérios éticos. No total foram oito encontros com as crianças, sendo que durante este período houve momentos de suspensão das aulas presenciais devido aos protocolos de segurança, um dos encontros aconteceu de forma remota.

Quadro 2- Encontros com as crianças: temas e materiais de apoio

	TEMA	MATERIAL	DESENHO	FOTOGRAFIA
1º. Encontro 13/05/21	Apresentação	Gravador, papel e lápis	Não	Não
2º. Encontro 19/05/21	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Não
3º. Encontro 25/05/21	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Não	Sim
4º. Encontro 27/05/21 (Remoto)	Brincadeira preferida em casa	Grupo de interação do <i>Telegram</i>	Não	Sim
5º. Encontro 03/06/21	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Não	Sim
6º. Encontro 10/06/21	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Sim
7º. Encontro 17/06/21	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Sim

8º. Encontro 22/07/21	Despedida	Gravador, câmera, papel e lápis	Não	Não
--	-----------	---------------------------------------	-----	-----

Durante todo o processo de pesquisa de campo, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, o cotidiano da volta à escola após um período de isolamento social principalmente nos momentos em que a brincadeira estava presente. A relação de afetividade que as crianças estabeleceram com a pesquisadora foi bastante interessante, tanto que em um dos encontros o aluno M. disse:

Relato oral M.

M. -A tia da brincadeira chegou, estávamos com saudades!

Como o momento do brincar era muito esperado por todos e a pesquisadora chegava próximo ao horário de irem ao parque para brincar, ficou associada a representação da figura da pesquisadora com o momento do parque e também com o propósito da pesquisa que era a investigação sobre o brincar. Além da receptividade carinhosa das crianças com a pesquisadora, mais surpreendente ainda foi a fala da Maria (cinco anos) em que disse:

2º. Encontro - Brincadeiras preferidas (19/05/2021)

- “Criança tem que brincar mesmo, né tia Aline! Porque depois cresce, vira adulto e não brinca mais” (Maria, 5 anos).

As crianças têm outro modo de olhar as coisas do mundo que, muitas vezes, é incompreendido pelos adultos que lhes impõem suas vontades e verdades (CASTRO, 2019). A frase que a pesquisadora escutou surpreendeu pela capacidade de síntese da criança, porque realmente os adultos não brincam e foi um dos momentos da pesquisa de campo que consolidou o quanto é importante ter essa proximidade enquanto pesquisadora com as crianças e realmente tornar possível trazer suas vozes para o mundo dos adultos. A frase marcou de uma forma significativa e afetivamente o percurso da pesquisa e foi utilizada inclusive como título para a tese.

Do dia 27 de maio ao dia 31 de maio de 2021, foi declarado um período de *lockdown* na cidade para tentar combater o vírus Sars-Cov2. As medidas foram restritivas ao determinar inclusive o fechamento das escolas que estavam atendendo presencialmente. Durante esse

período em que o atendimento voltou a acontecer de forma remota, a pesquisadora elaborou um vídeo que foi enviado ao grupo de interação para as crianças, perguntando como elas estavam e propondo um desafio. Foi solicitado que elas registrassem por fotos, vídeos, áudios qual estava sendo a brincadeira preferida delas nesse momento de isolamento em casa para se protegerem do vírus. Desta forma foi possível manter o vínculo com as crianças, que encaminharam vídeos, áudios e fotos de seus brinquedos e brincadeiras.

Nos encontros presenciais, foi possível observar em relação à estrutura física da escola que há espaços privilegiados e amplos, como pátios, quadras, gramados e parque. Seguem alguns registros fotográficos sobre os espaços físicos da escola. A maior parte da observação de campo da pesquisa aconteceu no espaço do parque.

Figura 18- Pátio da Educação Infantil



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

O espaço do pátio era utilizado apenas pelas crianças da Educação Infantil, geralmente no momento da saída, na espera das famílias ou nas aulas de artes. É um espaço arejado e também destinado às produções das crianças. Como a pesquisa tem um olhar para diferentes formas de expressão da criança, ressalta-se neste espaço a importância da valorização das produções artísticas das mesmas como uma linguagem de expressão. A exposição nasce da necessidade de comunicar uma ideia, um tema, um conjunto de artefatos, uma coleção inusitada, parte da obra de um artista, um recorte conceitual sobre determinado acervo

museológico, enfim, abrange ações de selecionar, pesquisar, documentar, organizar, exibir e difundir (FRANCO, 2018).

Figura 19- Sala de atividades do Jardim II



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Alguns dos registros da pesquisa de campo foram realizados na sala de atividades da turma, onde se pode ver a organização e disposição do espaço que, assim como a rotina escolar, estão mais próximas da organização do Ensino Fundamental.

Figura 20- Parque gramado



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

O parque gramado era um dos espaços preferidos das crianças, onde ocorria o momento da brincadeira livre que as crianças da turma esperavam ansiosamente. A maior parte das observações realizadas e registros aconteceram neste espaço. Trata-se de lugar amplo de gramado que tem alguns brinquedos como balanços, escorregadores e escalada. Para Ferreira (2013), o espaço do parque é considerado como um lugar de brincadeira “livre” e também a oportunidade que as crianças têm de se movimentarem amplamente, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos, no qual há pouca interferência do adulto.

No parque, a brincadeira recebe a denominação de brincadeira livre, explicitamente porque são as crianças que tomam a iniciativa de se movimentar, de se envolver em relações/interações e de usar os recursos disponíveis à sua maneira (FERREIRA, 2013, p. 167).

Figura 21- Parque gramado



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

O parque gramado como se pode ver nas imagens oportuniza às crianças o movimento e o brincar sem interferências dos adultos. Nesse espaço, revela-se uma maior simetria nas decisões menos hierarquizadas entre crianças e adultos, a centralidade passa do adulto para a criança, no momento em que as crianças brincam no espaço do parque, de certa forma com uma maior autonomia (FERREIRA, 2013). O espaço do parque proporciona elas experiências significativas e concretas a partir das relações que se estabelecem entre seus pares, considerando

que as crianças buscam desafios e novas descobertas por elas mesmas, enquanto na sala de aula elas são estimuladas a responder apenas os desafios propostos pelos adultos.

No próximo item será descrita e apresentada de forma detalhada a segunda escola em que a pesquisa de campo aconteceu.

5.10.2 Olhares curiosos e atentos: conhecendo a segunda escola

A segunda escola (B) de Educação Infantil, também foi indicada pela equipe técnica da Secretaria da Educação do município para a realização da pesquisa de campo, e após breve leitura do seu projeto político pedagógico foi agendada uma reunião na instituição com a diretora da mesma.

Na segunda escola em que a pesquisa de campo foi realizada, os encontros com as crianças aconteceram no segundo semestre de 2021, dado o retorno presencial das aulas na rede municipal pública ter sido determinado apenas no dia 23 de setembro. Para este estudo esta será representada como escola B, respeitando as questões éticas sobre o sigilo e resguardando a integridade dos sujeitos que participaram da pesquisa e da localidade estudada.

Para o retorno presencial às escolas da Rede Municipal de Educação Infantil no interior de São Paulo, também seguiram-se os protocolos de segurança que foram elaborados por médicos infectologistas que visitaram todas as unidades escolares do município. O conjunto de medidas preconizadas por esse documento teve por objetivo minimizar o risco de transmissão do vírus Sars-cov2, causador da Covid-19, no ambiente escolar.

Algumas das medidas de segurança que foram instituídas são: o distanciamento social de um metro e meio entre as pessoas, ventilação e renovação do ar ambiente, higienização das mãos e uso de máscaras em crianças maiores de três anos. Em relação aos desafios da pesquisa de campo neste contexto de retorno presencial das aulas, principalmente que impactam no momento do brincar na rede municipal, os brinquedos coletivos foram temporariamente interditados. Porém, poderiam ser utilizados brinquedos de forma individual desde que após a utilização fossem higienizados a fim de evitar a contaminação pelo vírus. A segunda dificuldade encontrada foi sobre as turmas estarem em sistemas de revezamento, cinquenta por cento frequentavam no dia A e o restante da turma no dia B.

Além do revezamento da turma ainda havia muitas inseguranças, sendo que o retorno presencial das aulas era opcional para as famílias e crianças, portanto nem todas optaram pelo presencial. Para o início da pesquisa, primeiramente a pesquisadora apresentou à gestora o

projeto de pesquisa, as estratégias metodológicas e em conjunto foi escolhida uma turma da Etapa II da Educação Infantil do período da tarde. Após a escolha da turma, a pesquisadora discutiu com a professora acerca da possibilidade de conversar com as famílias sobre a pesquisa e o termo de consentimento e assentimento. Foram organizadas reuniões presenciais escalonadas, respeitando os protocolos de segurança, e a pesquisadora apresentou o propósito da pesquisa, o termo de consentimento e o termo de assentimento esclarecendo as dúvidas que surgiram. Na turma da etapa II havia vinte e cinco alunos matriculados, foram autorizadas a participar da pesquisa de campo vinte crianças, porque quatro crianças eram de famílias que optaram por continuar no ensino remoto.

Em um segundo momento, a pesquisadora se apresentou para a turma iniciando a pesquisa de campo no dia oito de outubro. A pesquisadora falou sobre o objetivo da pesquisa em uma linguagem acessível às crianças e também apresentou o Termo de Assentimento para o grupo de crianças da turma B e depois, no encontro seguinte, para a turma A. Foram realizados dez encontros. Segue abaixo o quadro com a descrição:

Quadro 3- Encontros com as crianças: temas e materiais de apoio

	TEMA	MATERIAL	DESENHO	FOTOGRAFIA
1º. Encontro 07/10/21 Grupo A	Apresentação	Gravador, papel e lápis	Não	Não
2º. Encontro 07/10/21 Grupo B	Apresentação	Gravador, papel e lápis	Não	Não
3º. Encontro 19/10/21 Grupo A	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Não
4º. Encontro 20/10/21 Grupo B	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Não
5º. Encontro 28/10/21 Grupo A	Brincadeira preferida na escola	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Sim
6º. Encontro 29/10/21 Grupo B	Brincadeira preferida na escola	Gravador, câmera, papel e lápis	Não	Sim
7º. Encontro 12/11/21 Grupo A	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Não

8º. Encontro 30/11/21 Grupo B	Brincadeira preferida	Gravador, câmera, papel e lápis	Sim	Não
9º. Encontro 03/12/21 Grupo A	Despedida	Gravador, câmera, papel e lápis	Não	Sim
10º. Encontro 08/12/21 Grupo B	Despedida	Gravador, câmera, papel e lápis	Não	Sim

Durante todo o processo de pesquisa de campo, a pesquisadora registrou, por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, o cotidiano de volta à escola após um período de isolamento social, principalmente nos momentos em que a brincadeira estava presente.

A escola atende apenas o segmento de Educação Infantil, com crianças de três a cinco anos, no total tem aproximadamente cento e oitenta crianças matriculadas e fica localizada em um bairro central de uma cidade do interior de São Paulo. É uma escola que também contempla espaços amplos e bem estruturados, que será apresentada com maior detalhamento nas figuras abaixo.

Figura 22- Sala de atividades

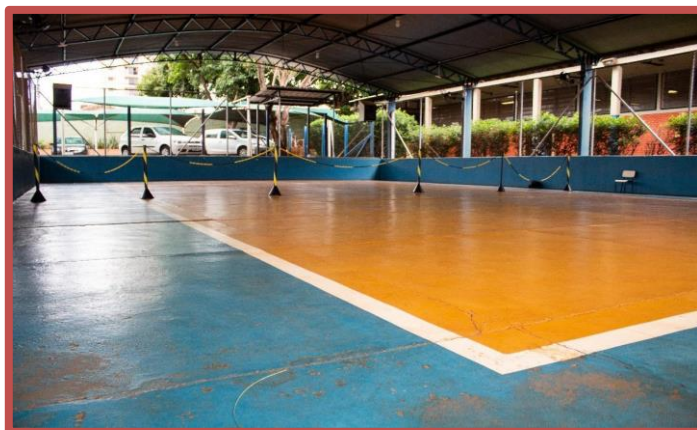


Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Durante o percurso da pesquisa de campo a sala de atividades foi um dos espaços em que aconteceu a maioria dos registros de interações por meio das brincadeiras. Como se pode ver, as mesas coletivas estavam com a disposição de duas cadeiras devido ao distanciamento social e revezamento da turma. Quando era utilizada a estratégia metodológica com os brinquedos do Cesto de tesouros, estes eram colocados a uma altura acessível às crianças, elas tinham autonomia para escolher, usavam os objetos e brinquedos de forma individual e, quando

terminava a brincadeira, todos os objetos eram higienizados seguindo os protocolos de segurança.

Figura 23- Quadra



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Os espaços externos como quadra, ‘risque e rabisque’ e pátio, geralmente eram utilizados pela professora de Educação Física. Alguns registros de brincadeiras também aconteceram nestes espaços registrados nas imagens. Eles são amplos e possibilitam diversas experiências, principalmente voltadas ao movimento das crianças com maior autonomia.

Figura 24- Risque e rabisque

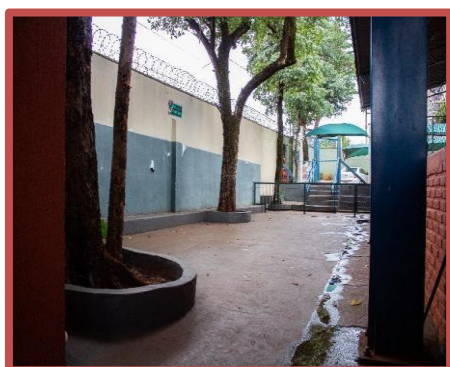


Figura 25- Pátio



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

A escola também tem outros espaços externos que as crianças apreciam no momento da rotina, o parque de areia e a pracinha, por serem espaços amplos e, como já foi referido anteriormente, possibilitam às crianças autonomia nas suas escolhas. No parque de areia os brinquedos coletivos foram retirados e interditados devido aos protocolos de segurança, porém, as crianças continuaram utilizando este espaço levando brinquedos individuais.

Figura 24- Parque de areia



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

A diversidade de espaços é um fator primordial e facilitador para diferentes brincadeiras, proporcionando momentos de interação entre as crianças. Para Ferreira (2013) o parque é o lugar em que as crianças liberam a energia contida e/ou controlada pelo adulto dentro da sala, e para o adulto é o lugar onde ele recupera as energias perdidas ao controlar e determinar as ações, brincadeiras e atividades das crianças em sala de aula.

Os direitos de autonomia, participação e liberdade materializam-se no espaço/tempo do parque, na brincadeira livre, contexto criado com o intuito de possibilitar o máximo de ações e relações/interações às crianças, bem como no acesso a objetos e brinquedos variados, que são colocados à disposição das crianças para escolherem individual ou coletivamente (FERREIRA, 2013).

Figura 25- Praça



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Uma das estratégias metodológicas da pesquisa de campo foi as crianças escolherem os cestos de tesouros para levarem e brincarem no espaço da praça. Para Francisco (2005), os objetos/brinquedos que se apresentam em áreas não estruturadas, possibilitam a mobilidade desses objetos para outros lugares do espaço externo, como também se apresentam como alternativa para o enredo de brincadeiras.

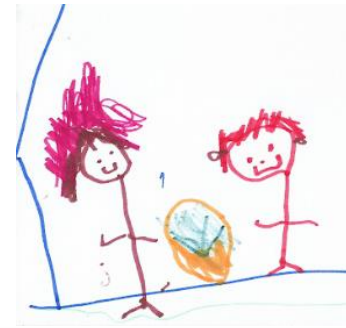
5.11 Sobre a organização e tratamento dos dados

Os dados estão organizados em três unidades de análise e tratam de situações interativas entre as crianças, desenhos elaborados e fotografias tiradas por elas próprias. No próximo capítulo desta tese, será apresentada a análise dos dados da pesquisa.



“Avisa a mãe dela, vamos ter que tirar o coração e pôr um coração novo!”

Ana Clara, 5 anos.



6. É hora de brincar!

Neste capítulo serão apresentados os dados da pesquisa de campo a partir das unidades de análises escolhidas para a discussão teórica. Iniciou-se com o título ‘É hora de brincar’, pois, para que realmente o brincar aconteça é preciso garantir o tempo e o espaço às crianças priorizando os momentos de interação e as brincadeiras no cotidiano escolar.

Akuri (2022) afirma que para a composição de um currículo humanizador na Educação Infantil é necessário “[...] um conjunto de ações que envolve desde a organização dos espaços e materiais, passando pelo respeito aos ritmos individuais e o necessário equacionamento entre o tempo da instituição e o tempo de cada criança” (p. 84).

O cenário de fundo em que a pesquisa de campo aconteceu situa os objetivos propostos por este estudo. Para elucidar as categorias de análise será feita uma retomada aos objetivos específicos que são o desdobramento do objetivo geral deste estudo:

- Analisar as vivências, **os motivos e as condições** que sustentam (ou não) a possibilidade de surgimento das brincadeiras de papéis sociais no espaço escolar;
- Identificar e analisar **os indícios que apontam para o desenvolvimento** das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, a partir da descrição dos momentos de vivências no contexto escolar;
- Interpretar possíveis **processos de significação** atribuídos pelas crianças a diferentes situações, considerando suas diferentes formas de expressão.

A partir dos objetivos específicos propostos, foram estabelecidas as categorias de análise desta seção a partir das quais tem sido possível discutir os questionamentos sobre como as crianças desenvolvem as funções psíquicas superiores no momento das brincadeiras no cotidiano escolar. As categorias de análise criadas foram:

- Unidade de análise I: É hora de brincar: o tempo e o espaço da brincadeira no dia a dia de instituições de Educação Infantil;
- Unidade de análise II: As brincadeiras de papéis sociais: o imaginário infantil;
- Unidade de análise III: A escuta atenta das crianças: as diferentes formas de expressão da criança.

6.1 Unidade de análise I: É hora de brincar - o tempo e o espaço da brincadeira no ambiente escolar.

Nesta unidade de análise serão apresentadas questões referentes à organização e ao espaço em que se constituem o brincar no cotidiano escolar, partindo do objetivo específico proposto por este estudo de analisar os momentos, **os motivos e as condições** que sustentam (ou não) a possibilidade de surgimento das brincadeiras de papéis sociais no espaço escolar que é a atividade principal na idade pré-escolar e contribui para o desenvolvimento da imaginação.

Se analisarmos a etimologia da palavra rotina, veremos que significa caminho conhecido; repetição dos mesmos atos; práticas costumeiras (HOUAISS, 2019), portanto, a rotina representa as ações educativas costumeiras que as crianças vivenciam no cotidiano escolar e que podem ser estruturadas de diferentes formas.

Compreender a rotina é compreender as relações que se constituem no cotidiano da Educação Infantil referente à organização do espaço, à gestão do tempo, à interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências (SILVA, 2017).

Quando se pensa na organização do tempo e do espaço da escola de Educação Infantil, de acordo com Singulani (2017), é preciso analisar todos os elementos que fazem parte do cenário educativo, pois é no espaço escolar que as crianças ampliam seus contatos sociais, para além do convívio familiar. Assim, a escola é também um espaço de humanização das crianças, onde as características humanas são adquiridas a partir das relações que se constituem no convívio com as pessoas e a cultura.

Visto que vivemos em uma sociedade adultocêntrica, o processo de escolarização prevê a organização do espaço e do tempo em função, geralmente, das prerrogativas como trabalho, horários e responsabilidades dos adultos. Neste sentido, é comum que a Educação Infantil siga também as normas destas prerrogativas, e assim, a criança acabe seguindo os passos, bem como os tempos da vida adulta. E a rotina escolar acaba colocando de forma fragmentada um tempo específico e limitado para o brincar, indo na contramão do que atualmente se entende como sendo o mais adequado para a organização do espaço e do tempo das vivências das crianças na instituição escolar. Pinto (2003) usa o termo (des)confinamento da infância para falar sobre as crianças que são privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço da rotina escolar. E isso acontece justamente pelos adultos que exercem poder sobre as

mesmas, percebendo-as como sujeitos incapazes de opinar sobre seus próprios interesses, oprimindo-as no cotidiano escolar.

O confinamento da infância em instituições especializadas, voltadas à educação, impõe um sério problema para as crianças: diferente do espaço da rua que permitia que os grupos se auto-organizassem e se autogestassem, nessas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação das mesmas que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças. Instaura-se um conflito caracterizado por resistência, rebeldia e conformismo (PINTO, 2003, p. 100).

Ao planejar intencionalmente o espaço e o tempo, o adulto interfere diretamente nas experiências que serão proporcionadas às crianças. Singulani (2017) afirma que o fato de oferecermos materiais e darmos às crianças a liberdade de escolha possibilita que se relacionem com objetos que mais lhes afetam, que mais chamam a sua atenção e despertam a curiosidade contribuindo para aprendizagens mais significativas.

Neste aspecto, é fundamental refletir sobre a forma como se estrutura a rotina das crianças nas escolas de Educação Infantil, pois, muitas vezes, em função da preocupação excessiva com a dinâmica organizacional da instituição, acabam-se priorizando as necessidades e o bem-estar dos adultos e não das crianças (SINGULANI, 2017, p. 134).

Quando a rotina é organizada com critérios estabelecidos apenas pelos adultos, as crianças agem conforme o tempo determinado e não em função de seu interesse ou necessidade. O espaço escolar não contempla apenas os aspectos físicos, mas envolvem também as emoções, os sentimentos, as curiosidades e as relações entre as pessoas, e estes aspectos geralmente não são levados em consideração nas rotinas escolares.

Em ambas as instituições de Educação Infantil as turmas são organizadas pela idade, sendo que a idade das crianças era entre cinco anos completos a cinco anos e onze meses. Prestes (2016) faz uma crítica também à forma como as instituições de Educação Infantil se organizam, pela idade cronológica, sem considerar que um certo período de tempo (seja um dia, um mês ou um ano) no desenvolvimento humano nunca é igual a outro por seu significado, pois elimina a necessidade de investigar como esse tempo acontece na curva do desenvolvimento de cada criança.

Um mês no desenvolvimento de uma criança de 4 ou 5 anos não tem o mesmo significado na vida de um recém-nascido. Essa ideia de Vigotski nos dá base para refletirmos a respeito da persistente divisão das crianças por faixas etárias nas instituições. Essa separação

coloca em evidência a concepção de desenvolvimento infantil, como se em determinadas idades a criança apresentasse determinados aspectos, comportamentos, habilidades, ou seja, certas regularidades que são obrigatórias e estão sob o controle do adulto (PRESTES, 2016, p. 33).

A questão levantada pela autora sobre a idade cronológica ser o marco que organiza as instituições de Educação Infantil, nos faz refletir sobre a singularidade de cada criança. É preciso levar em conta que cada criança se desenvolve por contextos, vivências e experiências diferentes umas das outras, o que também faz com que o desenvolvimento aconteça de uma forma diferente independente do que se espera de uma determinada idade cronológica.

Akuri (2022) em seus estudos sobre as relações que se estabelecem na organização do tempo e do espaço na Educação Infantil referiu-se à “sigla” T-R-E-M, indicando que os elementos da cultura presentes na escola em suas formas mais elaboradas e apresentadas para as crianças “requerem a organização deliberada dos espaços (E) e materiais (M) acessíveis às crianças, do tempo (T) vivido na escola, considerando os ritmos e as necessidades infantis, e das relações (R), formando unidades articuladas num todo dinâmico” (AKURI, 2022, p.119).

É preciso superar ações fragmentadas do processo educativo das crianças considerando como uma unidade entre a organização do tempo, do espaço, dos materiais e das relações que se estabelecem.

6.1.1 As escolas e os espaços-tempos

Na figura abaixo afigura-se a programação escolar da escola A, onde foi observado que na rotina das crianças em relação aos momentos do brincar, estes aconteciam apenas no final do período, em curto espaço de tempo, como é possível ver na agenda semanal da turma:

Figura 26- Rotina escolar – Jardim II

Jardim II					
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1 13:15 - 13:40	Português	Inglês	Matemática	Português	Português
2 13:40 - 14:00	PORT / F.H.U	Matemática	Matemática	Português	Português
3 14:05 - 14:30	Ed. Física	Matemática	Português	Matemática	Ciências
4 14:30 - 15:00	Espanhol	Ed. Física	Lanche	Português	Ciências
5 15:00 - 15:30	Inglês	Lanche	Inglês	Inglês	Lanche
6 15:30 - 15:55	Lanche	Espanhol	Espanhol	Espanhol	Matemática
7 16:20 - 16:50	T.O / MAT	Português	Artes	Lanche	Matemática
8 16:50 - 17:15	Matemática	Matemática	Artes	PORT / F.H.U	Matemática
9 17:15 - 17:40	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
10 17:40 - 18:10	Mat. Jogos	Mat. Jogos	Mat. Jogos	Mat. Jogos	Mat. Jogos

Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Na escola A, a rotina escolar da turma do Jardim II tinha aulas de português, matemática, ciências, arte, educação física, inglês, espanhol e o momento do parque. De acordo com a professora da turma, o momento direcionado ao brincar era apenas no horário do parque, no final das aulas, durante trinta minutos por dia. Pode-se observar que a organização da rotina escolar é muito similar à do Ensino Fundamental, em que a Educação Infantil é vista como uma etapa preparatória, perdendo sua identidade e função social de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças.

Além da rotina escolar, também foi possível observar que a organização da sala¹² como a disposição das carteiras está em fileiras, todas voltadas para o quadro branco perde-se a oportunidade privilegiada de uma série de experiências de aprendizagem quando os espaços e rotinas na Educação Infantil não incentivam a interação das crianças (OLIVEIRA et al., 2011).

Os ambientes devem ser agradáveis, acolhedores, afetivos e ao mesmo tempo desafiadores para as crianças, a disposição dos mobiliários deve estar ao alcance delas para terem autonomia em suas escolhas no cotidiano escolar. A forma como se organiza o espaço nas instituições de Educação Infantil podem promover a interação entre as crianças e experiências significativas, sejam elas públicas ou particulares, garantindo o desenvolvimento

¹² O registro fotográfico da disposição e organização da sala está disponível na figura 22, página 163.

pleno das crianças. Estas têm o direito de vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima, ampliando o seu conhecimento sobre as relações sociais e elementos da cultura (OLIVEIRA et al., 2011).

As brincadeiras que as crianças podem desenvolver livremente no tempo/espço que passam dentro da sala têm uma conotação de atividade pedagógica, pois os adultos se sentem responsáveis por oferecer, organizar, regular materiais, objetos, brinquedos para que as atividades/brincadeiras aconteçam (FERREIRA, 2013, p. 169).

Na escola A, as crianças permanecem na instituição durante cinco horas diariamente, no caso da turma do período da tarde o brincar acontece apenas nos últimos trinta minutos. Algumas considerações sobre a rotina escolar como, por exemplo, o fato de não serem discutidos com a turma e dos momentos para o brincar serem bastante reduzidos, leva a suspeitar que esta atividade não é prioridade na organização da rotina escolar da escola A.

Quando se reflete sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nesta organização de rotina escolar que está direcionada pelo adulto, a atenção e percepção das crianças ficam limitadas às prioridades dos adultos, dificultando, entre outros, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Para Vigotski (1987a, 1993b, 1996b), a atividade da imaginação é caracterizada pela possibilidade de recombinar fatos, impressões, imagens já vividas, bem como pela possibilidade de distanciamento do imediatamente percebido e de resgate de imagens do anteriormente percebido. É a imagem, como cópia mais ou menos fiel da realidade, que serve de base para essa “atividade que combina e cria”. Assim como a memória, a imaginação pode ser explicada pela “plasticidade da nossa substância nervosa, pela sua capacidade de adaptar-se e conservar as marcas de suas modificações”. Mas a imaginação é também compreendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente que, enquanto base de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica (Vigotski 1987a). Logo, todo o mundo da cultura é concebido como produto da imaginação e da criação humana (CRUZ, 2011, p. 94).

De acordo com as discussões apresentadas neste estudo, ressalta-se que a atividade que guia o desenvolvimento psíquico na infância para este período de cinco e seis anos é o jogo de papéis que surgem durante as brincadeiras, tornando possível o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores (LEONTIEV, 2017). Quando a organização do tempo e do espaço na rotina escolar não prioriza o brincar, as crianças ficam sujeitas a atividades que não são significativas para o seu desenvolvimento.

Durante a pesquisa de campo, os relatos das crianças demonstravam a falta de interesse na atividade que estavam fazendo e a espera ansiosa pelo momento do brincar. Como no episódio abaixo registrado pela pesquisadora:

2º. Encontro - Maria, 5 anos. (Escola A, 19/05/2021)

Maria - Criança tem que brincar mesmo, né tia Aline! Porque depois cresce, vira adulto e não brinca mais.

No episódio acima, no relato da Maria percebe-se a sua preferência em brincar, não apenas por ser uma atividade prazerosa, mas também porque é a atividade principal em que as crianças se envolvem de forma significativa, através da linguagem oral ao se comunicarem, da memória ao reconstituir uma vivência, da imaginação e da criatividade, do raciocínio-lógico na organização, das suas emoções e afetividade e da atenção e percepção. Por estarem por completo no ato de brincar, a experiência impulsiona e motiva o desenvolvimento psíquico. Por isso, a rotina escolar tem que ser organizada intencionalmente para atender as necessidades de desenvolvimento da criança, porque quando é limitada aos interesses dos adultos não garante o tempo e o espaço para que a experiência seja enriquecedora.

Na escola B existe um horário pré-determinado pela direção da escola para a utilização dos espaços externos, que são compartilhados por todas as turmas, como é possível ver no quadro da imagem abaixo, existe toda uma programação para isso:

Figura 27- Rotina escolar dos espaços externos

DIA DA SEMANA	HORÁRIO	MATERNAL II	ETAPA II	ETAPA I	ETAPA I
		B	C	B	C
SEGUNDA	12:00 - 13:00	ENTRADA MATERNAI			
	13:00 - 13:50	RISQUE-RABISQUE	S.R.	Ed. FÍSICA	S.R.
	13:50 - 14:40	PÁTIO	RISQUE-RABISQUE	Ed. FÍSICA	S.R.
	14:40 - 15:00	INTERVALO 1			
	15:00 - 15:20	INTERVALO 2			
	15:20 - 16:10	PARQUE	S.R.	S.R.	Ed. FÍSICA
	16:10 - 17:00	PRAÇA	PARQUE	S.R.	Ed. FÍSICA
TERÇA	12:00 - 13:00	ENTRADA MATERNAI			
	13:00 - 13:50	S.R.	S.R.	ARTE	S.R.
	13:50 - 14:40	QUADRA	RISQUE-RABISQUE	PARQUE	ARTE
	14:40 - 15:00	INTERVALO 1			
	15:00 - 15:20	INTERVALO 2			
	15:20 - 16:10	PARQUE	ARTE	PÁTIO	PÁTIO
	16:10 - 17:00	PRAÇA	PRAÇA	PARQUE/15 em 15 dia	PARQUE/15 em 15 dia
QUARTA	12:00 - 13:00	ENTRADA MATERNAI			
	13:00 - 13:50	QUADRA	Ed. FÍSICA		S.R.
	13:50 - 14:40	PÁTIO	Ed. FÍSICA		RISQUE-RABISQUE
	14:40 - 15:00	INTERVALO 1			
	15:00 - 15:20	INTERVALO 2			
	15:20 - 16:10	RISQUE-RABISQUE	S.R.	PARQUE	S.R.
	16:10 - 17:00	S.R.	PÁTIO	PARQUE	PRAÇA
QUINTA	12:00 - 13:00	ENTRADA MATERNAI			
	13:00 - 13:50	PINTURA AZULEJO	S.R.	S.R.	S.R.
	13:50 - 14:40	PRAÇA	S.R.	QUADRA	PARQUE
	14:40 - 15:00	INTERVALO 1			
	15:00 - 15:20	INTERVALO 2			
	15:20 - 16:10	PARQUE	S.R.	RISQUE-RABISQUE	S.R.
	16:10 - 17:00	S.R.	PARQUE	PÁTIO	PINTURA AZULEJO
SEXTA	12:00 - 13:00	ENTRADA MATERNAI			
	13:00 - 13:50	RISQUE-RABISQUE	S.R.	S.R.	S.R.
	13:50 - 14:40	QUADRA	RISQUE-RABISQUE	PINTURA AZULEJO	QUADRA
	14:40 - 15:00	INTERVALO 1			
	15:00 - 15:20	INTERVALO 2			
	15:20 - 16:10	PRAÇA	QUADRA	RISQUE-RABISQUE	PARQUE
	16:10 - 17:00	PÁTIO	PARQUE	PRAÇA	PARQUE

LEGENDA: S.R. - SALA DE REFERÊNCIA / PANDEMIA - RETORNO PRESENCIAL 16/09

Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Um recurso pedagógico utilizado pela professora da escola B é que a partir dos espaços externos já estruturados, diariamente e por meio de imagens, as crianças organizem a rotina do dia e escolham quais serão as atividades. Para que se possa garantir a participação das crianças e seus direitos de escolha, a organização da rotina, do tempo e do espaço é essencial, podendo ser decisiva para estimular sentimentos positivos e desenvolver a criação artística na criança, seja por meio do desenho, da dramatização ou da criação literária (CHAVES, 2015).

Figura 28- Rotina escolar por imagens



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

A organização da rotina da instituição educativa pode ser muito rica e interessante às crianças, se for feita coletivamente com a participação das crianças por meio das imagens, da escolha das músicas, poesias e histórias que podem integrar permanentemente o trabalho diário das turmas de Educação Infantil, o que requer, antes da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, estudos e decisões coletivas (CHAVES, 2015).

O brincar também está presente de forma mais constante na rotina escolar da escola B, porque as crianças têm a autonomia de fazer escolhas em quais espaços podem levar os brinquedos. Percebe-se, portanto, o respeito pela escuta atenta das crianças e pela garantia do brincar no cotidiano escolar.

Considerar a importância do espaço e do tempo em que a criança fica na escola é, para além de uma questão de organização do processo educativo, a valorização da vivência na escola como um ato pedagógico por si. Tal perspectiva suplanta a ideia de simples alocação de atividades organizadas no tempo, mas considera que o próprio viver as interações durante o tempo escolar é o processo formativo. Sobre a valorização deste espaço-tempo e contextos, são conhecidas as iniciativas das escolas italianas da cidade de Reggio Emília, no norte da Itália. A

abordagem educativa italiana¹³ também considera o espaço como um terceiro educador (para além da criança e do adulto) que deve favorecer a autonomia, a participação e o respeito das crianças. A organização do espaço e do tempo na rotina escolar reflete a influência cultural.

É preciso tornar as crianças autoras de suas escolhas garantindo a escuta atenta que remove o indivíduo do anonimato porque se sabe que as crianças não suportam ser anônimas. A escuta legítima dá visibilidade, é uma relação dialética que enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Ainda em relação às reflexões sobre o espaço e o tempo do brincar na rotina escolar, será exposto um registro representativo por meio de linguagem oral e linguagem de desenho realizado pela aluna Ana Clara, sobre as suas brincadeiras preferidas no cotidiano escolar. Segue abaixo a figura com a produção realizada por Ana Clara e o seu relato oral sobre o desenho produzido, sobre a sua brincadeira preferida quando está na escola, para discutir-se a partir do relato oral e representação pela linguagem do desenho:

Figura 29- Desenho realizado pela Ana Clara



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

¹³ A abordagem educativa italiana refere-se aos estudos realizados por Edwards, Gandini e Forman (2016) com a experiência educativa das escolas em Reggio Emilia que ficam localizadas no norte da Itália e foram idealizadas por Loris Malaguzzi.

5º. Encontro - Relato oral sobre a produção de desenho da Ana Clara (Escola B, 28/10/2021).

1.Pesquisadora: - *Olá pessoal, tudo bem com vocês? Que tal fazermos um desenho sobre as brincadeiras preferidas quando vocês estão na escola?*

2.Crianças: *Sim, vamos desenhar!* (A pesquisadora, após aguardar uns minutos, começou a passar nas mesinhas para perguntar sobre os registros dos desenhos que as crianças estavam fazendo).

3.Pesquisadora: *Oi, Ana Clara, tudo bem? Gostaria de saber qual é a sua brincadeira preferida quando está na escola.*

4.Ana Clara: *Fazer tarefa!*

5.Pesquisadora: *Poderia me contar o que você desenhou?*

6.Ana Clara: *Eu fiz todo mundo fazendo tarefa!* (Mostrando o seu desenho).

No registro oral e desenhado pela Ana Clara observamos a organização do espaço e do tempo destinados ao fazer tarefa, da forma como a própria criança relatou. Deve-se chamar a atenção para a representação no desenho em que todas as crianças estão sentadas de forma individual realizando a mesma atividade, com cadernos e registros de escrita. E uma ressalva cabe aqui por ter a pesquisadora pedido para registrar a brincadeira preferida enquanto cada criança está no ambiente escolar e, para surpresa da mesma percebeu-se que não foi o ato de brincar que apareceu no relato oral e desenhado pela Ana Clara, mas sim um registro de atividade solicitada pela professora. Além da realização da tarefa, a forma de organização do espaço e tempo reforçam uma preocupação excessiva dos adultos com as atividades escolarizantes no cotidiano da Educação Infantil.

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo (OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Uma reflexão que pode ser problematizada a partir deste registro e que quando o espaço e o tempo limitam as vivências das crianças, como na representação realizada no desenho de Ana Clara, as interações entre os indivíduos que compõem esse espaço coletivo impossibilitam as experiências significativas, como a atividade do brincar de papéis sociais, que oportuniza o desenvolvimento psíquico de forma integral.

O desenho de Ana Clara enfatiza os indícios do desenvolvimento da imaginação, pois mesmo estando em um espaço que pode ou não contribuir para o momento do brincar por meio da imaginação ela subverte a ordem que não está condicionada ao tempo e espaço. O seu

desenho é uma representação gráfica com a elaboração da função social da escola apresentando de forma detalhada a organização escolar.

O desenho infantil é uma forma de representação da criança, um signo cultural que deve estar associado à linguagem oral; quando a criança atribui um sentido ao seu desenho pode-se analisar o processo de internalização das funções psicológicas que são socialmente desenvolvidas.

A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem constitui a instância de internalização por excelência (LACERDA, 1995, p. 68).

Quando Ana Clara internaliza e faz a representação em seu relato oral e esboço gráfico, a atividade da tarefa e todos os seus colegas sentados, as crianças estão contidas dentro de uma limitação representada por cadeiras e mesas, objetos significativos de ausência de escolha das crianças por atividade, tempo e espaço escolar. As cadeiras e as mesas no desenho representado por Ana Clara delimitam o espaço e o tempo que cada colega tem ao realizar as suas tarefas. Desta forma, as possibilidades de desenvolvimento também são prejudicadas e as experiências proporcionadas às crianças são circunscritas à atividade escolarizante.

Como foi apresentado na introdução desta tese, historicamente a sociedade invisibilizou a criança como ser atuante, com uma concepção de que a criança é incapaz e um adulto em miniatura, ainda podemos ver reflexões desse ocultamento nas formas que são organizados os espaços e os tempos nas instituições de Educação Infantil. É preciso romper com essas raízes históricas de nossa sociedade passando a considerar as crianças como sujeitos capazes, criativos, imaginativos e que participam do seu processo de desenvolvimento de forma ativa.

A partir das discussões e dados apresentados nesta seção, pode-se considerar que é preciso que a rotina escolar seja organizada intencionalmente garantindo maior tempo e espaço para os momentos do brincar, para que realmente possam desenvolver a imaginação e todas as demais funções psíquicas superiores. A brincadeira de papéis sociais é a atividade-guia neste período de desenvolvimento, por isso tem que estar previsto na rotina escolar como atividade principal no dia a dia da Educação Infantil.

6.2 Unidade de análise II: as vivências com brincadeiras, o imaginário infantil.

Na segunda unidade de análise serão apresentados momentos que constituíram vivências com brincadeiras e os indícios que apontam para o desenvolvimento da imaginação e das demais funções psicológicas superiores. O termo indícios será utilizado tal qual Pino (2005) preconizou, ou seja, durante o desenvolvimento da criança, na sua interação com o meio e os outros, é possível perceber que alguns sinais/indícios apontam para o fato de que as funções biológicas estão em processo de transformação sob a ação da cultura. Nas análises serão apontados indícios do desenvolvimento da imaginação e sua relação com as demais funções psíquicas superiores, na busca de compreender como ocorre a constituição cultural da criança, considerando que este processo também acontece no ambiente escolar.

O segundo objetivo proposto por este estudo é identificar e analisar **os indícios que apontam para o desenvolvimento** das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, a partir da descrição dos momentos de vivências no contexto escolar. Foram escolhidos cinco episódios a partir dos registros realizados durante a pesquisa de campo em que apareceram com maior frequência momentos de brincadeiras, sendo eles: momento de brincadeira do telefone, de brincadeiras de cuidados com o outro, de festa de aniversário, de supermercado e de comidinha.

A) Episódio 1: Brincadeira do telefone

O registro aconteceu no dia 3 de junho de 2021, em que havia oito crianças presentes na sala de aula e cada criança estava em sua mesinha com blocos coloridos de montar. O episódio foi registrado pela pesquisadora por vídeo e no diário de campo. A professora organizou as mesas das crianças respeitando as normas de distanciamento social que era de 1,5m de distância entre cada uma delas. As crianças manuseavam individualmente seus blocos quando uma delas se levantou e começou a utilizar um bloco como se fosse um telefone.

Figura 30- Registro fotográfico “Brincadeira do telefone”



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Segue abaixo a transcrição do vídeo que tem duração de um minuto e três segundos.

5º. Encontro - Brincadeira de telefone (Escola A, 03/06/2021).

1. **Heloísa:** *Bi, bi, bi, bi, bi, bi [...]* (Imitando o som de um telefone tocando).
2. **Pedro:** *Oi, Heloisa, tudo bem? Heloísa? Heloísa? [...]* (Pedro estava do outro lado da sala e tentou se comunicar com a Heloísa, mas não teve resposta).
3. **Heloísa:** *Bi, bi, bi, bi, bi, bi [...]* (continua imitando o som do telefone chamando).
4. **Carla:** *Alô, quem é?*
5. **Heloísa:** *Oi, tudo bem? É a Heloísa, o que você está fazendo?*
6. **Carla:** *Eu estou ligando para você, uai.*
7. **Pedro:** *Eu estou trabalhando.*
8. **Professora:** *Hora de pegar a garrafa de água* (a brincadeira foi interrompida).

No episódio nomeado como “*Brincadeira de telefone*”, a professora havia entregado blocos de montar para as crianças e Heloísa foi a primeira a montar um telefone. No registro fotográfico é possível ver as crianças manuseando o monta-monta e Heloísa, em pé, segurando o seu telefone. Logo depois as outras crianças também construíram um telefone e começaram a conversar entre si.

Nota-se no episódio acima que, mesmo com as regras estabelecidas pelo distanciamento social, por meio da função psíquica superior da imaginação e da brincadeira de papéis sociais, as crianças encontram uma forma de interagir e comunicar. A “*brincadeira do telefone*” começa pela Heloísa, porém, aos poucos, os outros colegas da turma também constroem um telefone para se comunicarem, estabelecendo uma relação entre o grupo de crianças.

Colussi (2016) afirma que as interações infantis no momento de brincadeira de papéis sociais favorecem o desenvolvimento global das crianças, pois, nessas brincadeiras, as elas

constituem sua personalidade, aprendem a agir diante das situações e das pessoas, uma vez que as ações práticas que realizam em suas protagonizações estruturam processos internos que orientam outras ações práticas. Assim, desenvolvem mais autonomia e complexificam os processos internos por meio do exercício da imaginação e da memória, oportunizando o enriquecimento e o aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Ainda acerca do episódio acima, a partir da brincadeira de telefone, as crianças representam uma vivência que tem sido um canal de comunicação muito utilizado pelos adultos neste momento de pandemia. O uso do telefone aqui tem funções aparentemente paradoxais: as crianças estão distantes pouco mais de um metro e meio, ou seja, podem se falar presencialmente, mas elas subvertem este fato real e criam uma situação que certamente é o motivo da criação, pelos adultos, do instrumento técnico e semiótico: telefone, devido à distância e à necessidade de comunicação.

Figura 31- Registro fotográfico brincando com o telefone.

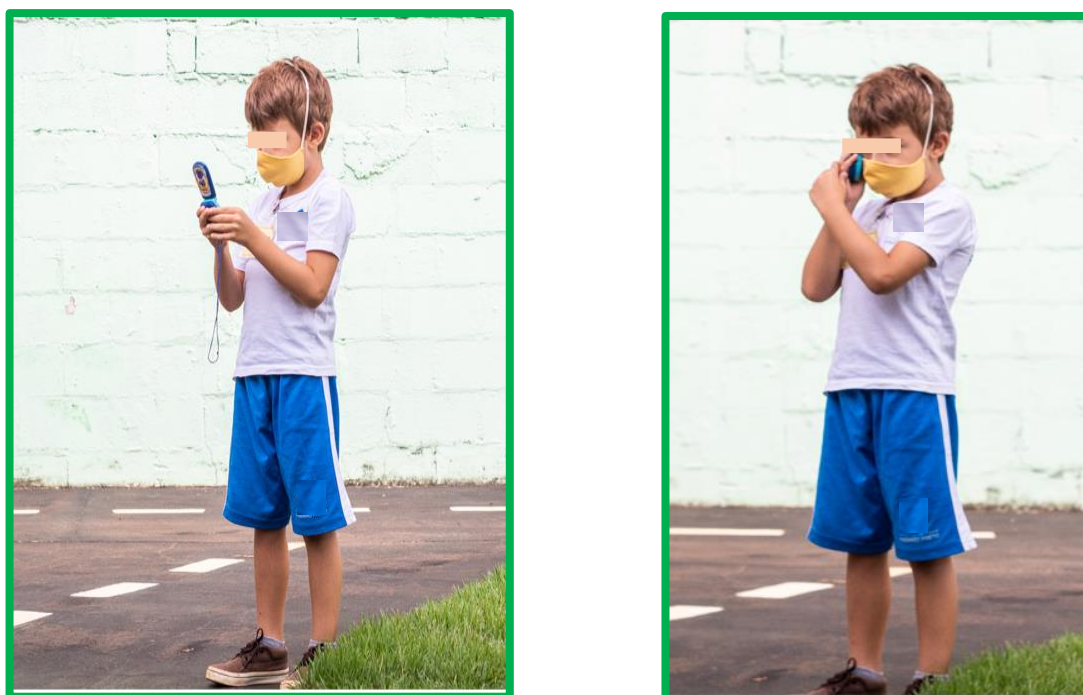


Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Em termos interpretativos pode-se inferir aqui que o termo “distância” é um dos principais conceitos elaborados pelas crianças. Elas têm ouvido falar sobre ficarem distantes e não se encostarem durante todo este período de pandemia. Então elas sabem que a distância

tem alguma função relativa a cuidado, à preservação da vida, a perigo. Como uma esponja, este termo vai sendo significado de várias formas (VIGOTSKI, 2010). Mas, ao mesmo tempo, nessa brincadeira uma distância diferente foi completamente inventada para que pudesse sustentar uma interação. Assim, uma comunicação real aqui é inventada, imaginada, presentificada, significada por meio desta subversão. O telefone aqui representa a distância, mas, também, a possibilidade da relação social com o outro por meio da comunicação.

Figura 32- Registros fotográficos brincando com o telefone.



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Na situação analisada, as crianças reconstituem uma vivência, representam o mundo adulto e fazem isso se lembrando dos gestos e falas de um contexto que não é o da sala de aula. Elas criam uma situação por meio do uso de imagens em ação, ou seja, o que motiva o desenvolvimento da imaginação são relações sociais o telefone representa a possibilidade de ter contato com o outro. Durante a brincadeira as crianças falam os termos/palavras e entonações usadas pelos adultos e com isso repetem, mas também elaboram novas formas de interação. Pelo fato de estarem ao lado umas das outras, a função adulta do instrumento telefone não teria sentido real, no entanto, elas não o usam porque precisam, mas sim porque é possível, porque querem repetir os adultos (LEONTIEV, 2010).

Na interpretação de relações sociais, é uma característica fundamental na atividade simbólica a criança atribuir significações aos papéis interpretados que partem das relações do mundo que a cerca, sendo que o jogo de papéis se intensifica por volta dos cinco anos, em que atinge o seu nível máximo (ELKONIN, 1932/2009).

A atividade da criança no jogo tende a representar diversas ações (nadar, lavar a roupa, cozinhar etc). Representa-se a própria ação. Assim começam os jogos-ações. A atividade das crianças adquire caráter construtivo: aparecem os jogos de alvenaria e construção, nos quais tampouco costuma haver papéis. Por último, destacam-se os jogos protagonizados, nos quais a criança produz uma ou outra imagem. Esses jogos têm dois rumos visíveis: jogos de encenação, quando a criança dirige o brinquedo (ou seja, ela atua por intermédio do brinquedo) e jogos em que o papel é interpretado pessoalmente pela própria criança (faz de mamãe, de aviador etc) (ELKONIN, 1932/2009, p. 237).

No decorrer da brincadeira de papéis sociais “[...] as coisas, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo. As crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às outras” (ELKONIN, 1932/2009, p. 243). Isso pode ser identificado no episódio apresentado neste estudo, pois as crianças representaram na “*brincadeira de telefone*” uma forma de interagirem e se comunicarem, mesmo com o distanciamento social que foi estabelecido pelos adultos.

Foi possível observar que as crianças, a partir da vivência da brincadeira, desenvolveram as suas funções psíquicas superiores como, por exemplo: a memória ao reconstituírem uma situação do seu cotidiano por meio da imaginação, a linguagem oral ao se comunicarem e suas emoções ao demonstrarem interesse em saber como o colega estava.

No desenvolvimento infantil, a memória é uma das funções psíquicas centrais. É a função que organiza todas as outras funções desempenhando um papel decisivo em todas as construções mentais, como foi possível ver na reconstituição da brincadeira de telefone (VIGOTSKI, 2009).

A brincadeira relaciona-se diretamente com as experiências cotidianas da criança e depende, portanto, das condições sociais oferecidas. Mesmo as regras presentes nas situações imaginárias são derivadas do mundo real, estabelecendo uma relação dialética entre imaginação e realidade (FARIA; HAI, 2020).

Na infância, no processo de humanizar-se, a brincadeira de papéis sociais contribui efetivamente no processo de separar o significado da palavra do objeto, e ainda de separar ideia e objeto. Não é mais o objeto que guia a ação, mas a ação, de acordo com as regras, que começa a ser determinada pelas ideias, e isso leva a uma mudança radical das estruturas psicológicas

que determinam a relação da criança com a realidade (PRESTES, 2016). A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois ela está sempre acima da média da sua idade, segundo Vigotski (1933/2008), e acima do seu comportamento cotidiano. A brincadeira atua como uma lente de aumento, parece dar um salto no desenvolvimento da criança porque está acima do seu comportamento comum.

Principalmente na linguagem oral, no relato apresentado, percebe-se um salto qualitativo pela atividade do brincar, que atua na zona de desenvolvimento proximal, pois a criança se coloca no lugar do adulto ao se comunicar na brincadeira com os seus pares, ampliando o seu vocabulário.

No episódio da brincadeira de telefone, observam-se *indícios* do desenvolvimento da imaginação, quando as crianças atuam em um segundo plano imitando uma situação da vida real de telefonema. Porém, é preciso pontuar que a brincadeira surgiu de uma forma livre partindo do interesse e vivências das próprias crianças. Assim, a intervenção pedagógica na organização do tempo, do espaço e com a disponibilização de materiais poderia ter contribuído para a evolução da brincadeira do telefone para o efetivo jogo de papéis.

O professor poderia ampliar o desenvolvimento da linguagem oral e imaginação, organizando um cenário e atribuindo papéis sociais para as crianças em que o tema central da brincadeira fosse o uso do telefone, fazendo com que as crianças refletissem alguns aspectos como: Qual a função social da utilização do telefone? Quais profissionais precisam utilizar o telefone? Qual a importância de utilizar o telefone? Por que os adultos usam o telefone?

Elkonin (2009) ressalta a importância de o jogo evoluir a partir do papel diretivo que o adulto pode desempenhar, tanto na organização do espaço contribuindo com materiais e recursos para ampliar as possibilidades do tema da brincadeira quanto na organização do tempo. No episódio da brincadeira de telefone, a professora interrompe a interação que, aparentemente, é concebida como uma agitação da turma e solicita que as crianças peguem as suas garrafas de água. O comando realizado pela professora para mudar a ação das crianças pode ser concebido como uma tentativa de manutenção do controle, uma prática concebida como de intervenção pedagógica ou uma ação considerada rotineira na escola. É interessante ressaltar que havia nessa situação duas ações em processos, uma da professora e outra das crianças brincando. E, provavelmente em função da visão adultocêntrica que prevalece nas escolas, a situação que foi efetivada e finalizada foi a da professora.

Marcolino, Barros e Mello (2014) afirmam que na organização, no uso dos ambientes e na gestão do tempo vivido pelas crianças na Educação Infantil é essencial um tempo diário em que as crianças possam gerir com autonomia escolhendo a atividade do jogo de papéis.

Conclui-se que, durante a vivência da brincadeira de telefone, apesar do pouco tempo disponível e da não exploração por parte da professora, é possível identificar os indícios/sinais do desenvolvimento da imaginação pois: as crianças estabeleceram vínculos afetivos; utilizaram objetos como instrumentos técnico semióticos; presentificaram uma situação hipotética e; anteciparam as regras e comportamentos do mundo adulto. Entende-se que o tempo e o espaço não foram organizados intencionalmente para ampliar a brincadeira de telefone de tal modo que esta se consolidasse como um jogo de papéis e assim pudesse se configurar como um momento propício para a construção de conceituações e compreensões mais aprofundadas acerca das relações sociais.

B) Episódio 2: Cuidando do outro

Neste episódio será analisado um vídeo registrado pela pesquisadora, em que a temática central da vivência com brincadeiras era cuidar do outro. É uma temática típica da infância, pois as crianças são cuidadas pelos adultos o tempo todo desde o momento em que nascem, assim a ação de cuidar do outro faz parte do dia a dia das crianças de forma intensificada.

Partindo deste contexto, há uma descrição detalhada da brincadeira que foi intitulada como “Trocando de coração”. O registro aconteceu no dia 30 de novembro de 2021, havia oito crianças presentes na sala de aula, uma mesinha de altura acessível a elas, com três cadeirinhas inicialmente. Participavam desta brincadeira quatro crianças, sendo elas: Ana Clara, Bernardo, Daniel e Ester.

Em cima da mesinha havia brinquedos como: seringa de plástico, bolo de plástico, biscoito de plástico, tecido, fraldinhas pequenas, três bonecas de plástico, uma cesta preta de plástico, mamadeira de plástico, pratinhos de plástico, algodão, velinhas de plástico e biscoitos de plástico. As quatro crianças estavam usando máscara de proteção, cada uma estava em uma faceta da mesa e andavam em volta da mesa com autonomia. Também tinham os brinquedos à sua disposição para escolherem. Abaixo segue um registro fotográfico deste episódio:

Figura 33- Registro fotográfico “Trocando o coração”



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

O vídeo tem duração de um minuto e trinta segundos, abaixo segue a transcrição do áudio e logo em seguida a descrição detalhada das ações das crianças que participavam da brincadeira na sala de atividades.

8º. Encontro - Trocando o coração (Escola B, 30/11/2021)

1. **Ana Clara:** *Avisa a mãe dela, vamos ter que tirar o coração e pôr um coração novo!*
2. **Bernardo:** *Quê?*
3. **Ana Clara:** *É sério!*
4. **Ana Clara:** *Você vai ajudar a gente, né?*
5. **Ester:** *Senta ali naquela cadeirinha.* (Ester pede para Ana Clara apontando o local).
6. **Bernardo:** *Vou pegar uma cadeira para mim.*
7. **Ester:** *Senta ali!* (Novamente aponta para o colega Bernardo o local que ainda estava sem cadeirinha).
8. **Ana Clara:** *Coração!* (Pegando um biscoito).
9. **Ana Clara:** *Não, isso é uma bola.* (Analisando e observando mais próximo o biscoito de plástico que pegou).
10. **Ana Clara:** *Ah, vou pôr!* (Continua manuseando o biscoito de plástico e o leva em direção ao peito da boneca.)
11. **Ana Clara:** *Agora vou ouvir o coração dela.*
12. **Bernardo:** *E aí, está pronto?* (Pergunta para Ester).
13. **Ana Clara:** *Vou ter que dar uma injeção no seu bumbum!* (Vira a boneca de costas).

14. Bernardo: *Está quase pronto, está na hora de tampar com o paninho.*

15. Daniel: *Pode pegar essa?* (Aproxima-se de Ana Clara para pegar a boneca que ela estava brincando).

16. Ester: *Olha aqui, está pronta.* (Entrega uma outra boneca para Ana Clara).

17. Daniel: *Solta!* (Puxando a boneca da mão da Ana Clara).

18. Ester: *Ali tem outra boneca.* (Apontando para Daniel ir buscar a boneca em outra mesa).

A descrição e análise da aluna Ana Clara indicam que, inicialmente, ela está em pé e dirige a palavra ao colega Bernardo. Ela segura uma faquinha de plástico e pega uma das bonecas que estão na mesa, abaixou as perninhas da boneca e a coloca em um local diferenciado, dentro de uma cestinha preta. Neste momento a colega Ester pede para ela se sentar na cadeirinha, e Ana Clara se senta. Com a faquinha de plástico, Ana Clara faz o movimento de cortar o peito da boneca, e depois observa um biscoito de plástico e começa a analisá-lo. Após olhar para o biscoito, coloca-o no peito da boneca, no mesmo local em que hipoteticamente cortou com a faquinha. Depois Ana Clara aproxima seu ouvido do peito da boneca, como se estivesse auscultando o seu coração, então pega uma seringa de plástico que estava em cima da mesa, faz o movimento de virar a boneca de costas e aplica a injeção no bumbum da boneca. No momento da aplicação da injeção, primeiro ela puxa a seringa e depois aperta novamente. Logo que Ana Clara termina a aplicação da injeção, aproxima-se o colega Daniel, que tenta puxar a boneca dela. Ana Clara não deixa o colega pegar a boneca e termina sua ação segurando-a no colo.

A primeira análise que deve ser feita destes registros é sobre a função psíquica da linguagem oral que Ana Clara apresenta, de forma clara e com o pensamento organizado. Na comunicação social, as palavras não são inventadas, a linguagem oral não é um produto de vocábulos inventados, mas a consequência de um acordo entre os homens para denominar palavra por palavra e dar significado.

Retornando ao processo de conceitualização, é importante lembrar que Vigotski (1993a) afirma que a criança não inventa o significado das palavras, nem tem um acesso direto aos seus significados convencionais, mas que é apenas no contexto das interlocuções com os outros membros de seu grupo cultural que as significações das palavras se produzem. O autor destaca, desse modo, a origem social do conceito, indicando que seu desenvolvimento se faz primeiro na relação com os outros e, depois, na própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro, depois ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento (CRUZ, 2011, p. 90).

Percebe-se que na linguagem oral que Ana Clara utiliza, as palavras e os seus significados são coerentes, e está bem expresso o pensamento como mediador do seu relato e também a memória. Ana Clara possui vivências anteriores que lhe possibilitam organizar o seu pensamento e sua memória, ao propor, por exemplo, que é possível trocar o coração de uma pessoa.

A brincadeira de papéis sociais é sustentada pela função psíquica superior da memória, pois pelas falas de Ana Clara é possível ver uma sequência de ações de vivências anteriores que teve em relação à saúde. Primeiramente o fato de ela escolher um local diferente para colocar a boneca, a cestinha preta, pode representar a “maca” ou até mesmo o “hospital” e aqui se deve observar a subversão que a criança é capaz de fazer por meio do desenvolvimento da função psíquica da imaginação no momento da brincadeira de papéis sociais.

Para Vigotski (1931/1995), a imaginação não é apenas a repetição precisa de combinações e formas de impressões isoladas como acontece com a função psíquica da memória, que foram acumuladas anteriormente, mas sim que reconstituem novas séries, a partir destas impressões acumuladas. Desta forma, depreende-se o desenvolvimento das duas funções psíquicas superiores neste registro: a memória, ao ser reconstituída na brincadeira, através das vivências anteriores de Ana Clara; e também a função psíquica superior da imaginação, ao recriar o ato de subversão com os objetos que ela tem disponíveis de forma criativa.

Além da troca de função dos objetos, também se pode ver no relato, a utilização dos instrumentos sociais de forma correta, como no momento de cortar o peito da boneca, no exato local em que fica o coração e não em outra parte do corpo e na aplicação da seringa no bumbum. O diagnóstico que Ana Clara apresenta no início da brincadeira pressupõe um conhecimento ou vivência prévia da criança que é possível pelo exercício da função psíquica da memória, ela sabe que pode trocar o coração de alguém.

Em relação ao desenvolvimento psíquico da memória, de acordo com Vigotski (1931/1995), evidencia-se que toda experiência da criança está documentada na memória, o que determina toda a estrutura do pensamento infantil nas etapas iniciais do seu desenvolvimento. Quando a criança reconstitui na brincadeira suas vivências, ela está aplicando a função psíquica dominante da memória, onde a constitui e faz a transição do pensamento abstrato dando lugar a um novo tipo de memorização.

Observa-se que a função da memória é a base para o desenvolvimento das outras funções psicológicas da linguagem oral e do raciocínio lógico. No caso da linguagem oral ela orienta o pensamento e as ações de Ana Clara; na brincadeira ela se comunica com os colegas

e pela fala antecipa suas ações com os brinquedos que estão disponíveis em cima da mesa. Neste registro é nítida a integração entre o pensamento, a fala e as ações de Ana Clara.

Vale lembrar que o emprego dos signos nas práticas sociais e suas repercussões na constituição dos sujeitos nunca dizem respeito a um processo psíquico específico; as operações cognitivas registradas nas situações experimentais não remetem apenas à memória; referem-se também a modos de perceber, comparar, abstrair, tecer novas relações entre sentidos e significados, construir pequenas narrativas, imaginar, pensar e tomar decisões sobre quais recursos devem/podem usar para afetar suas memórias e verificar se as decisões tomadas foram boas ou não; representam, portanto, o caráter interfuncional e sistêmico do psiquismo humano (ROCHA, 2013, p. 119).

Na linguagem oral apresentada no relato de Ana Clara, os signos orais aos quais ela atribui significados não foram inventados por ela, mas por meio da mediação e vivências anteriores que os adultos fazem, permitindo neste contexto serem atribuídos significados a tais palavras e, na brincadeira, Ana Clara descobre as funções dos signos segundo sua cultura. Fica evidente então a função psíquica superior da linguagem como uma forma de ela se guiar e determinar o curso da ação na brincadeira.

Também com maior ênfase foi possível enumerar, pelos registros, o uso da função social dos instrumentos pela representação que Ana Clara fez na brincadeira, devido, exclusivamente, a ter a função psíquica da atenção ao que acontece ao seu redor e ao mundo dos adultos. Os adultos que participam das relações sociais de Ana Clara contribuem com o enredo e conhecimento prévio por meio das informações e vivências que são transmitidas a ela.

No episódio 2, foram constatadas outras funções psíquicas superiores como linguagem, memória e imaginação, que quando associadas fazem com que as crianças estejam envolvidas e coloquem toda a sua atenção no ato de brincar. De acordo com Vigotski (1931/1995), a atenção voluntária é um processo de atenção mediada e enraizada internamente que por si só está sujeita às leis gerais de desenvolvimento cultural e da criação de formas superiores de conduta. No caso, o próprio ato de brincar se constitui como atividade mediadora para que a criança se concentre e coloque toda a sua atenção justamente por estar envolvida na brincadeira, por haver um desejo explícito de querer participar ativamente deste momento com seus pares.

No caso de Bernardo, por meio da função psíquica da atenção, tenta se inserir na brincadeira, mas tem um pouco de dificuldade na relação que estabelece em cuidar da boneca. Logo no início do vídeo, ele está em pé, segurando uma fraldinha e tentando colocar na boneca que está em cima da mesa. Observa-se que a fralda está ao contrário, ele tenta colocá-la por cima por alguns segundos e depois se afasta da mesa para buscar uma cadeira. Enquanto ele

busca a cadeira e a coloca no local indicado pela colega Ester, esta pega a boneca e a fraldinha que estavam com ele. Quando ele se senta, à sua frente tem uma boneca que já está com a fraldinha e um paninho, ele começa a enrolar o pano na boneca com certa dificuldade no manuseio. Por alguns segundos segura um algodão na mão, depois o solta e se dirige à outra mesa.

A primeira ação de Ester é a de pedir para Ana Clara se sentar na cadeirinha que está a sua frente, depois ela aponta para Bernardo onde ele deve se sentar. Quando Ester assume a ação de colocar a fralda na boneca, percebe-se a demonstração de afetividade no momento que arruma as perninhas e bracinhos da boneca, arruma a fraldinha na posição certa embaixo da boneca, puxa a fraldinha pela frente e as laterais para fechá-la, demonstrando a habilidade da mesma sequência em que um adulto troca a fralda de um bebê. O colega Daniel coloca um bolo em cima da sua boneca, ela retira o bolo e continua arrumando a fraldinha da boneca com bastante atenção. Em seguida, quando Ester finaliza a colocação da fralda, ela abaixa os bracinhos da boneca e a entrega para sua colega Ana Clara dizendo que ela está pronta. Ester se dirige ao colega Daniel, apontando onde tem outra boneca e finaliza organizando os dois pratinhos que estavam espalhados em cima da mesa.

Nestes registros, como se pode perceber, a função psíquica do raciocínio lógico está presente a partir da experiência de mundo das crianças, como por exemplo, quando Ester, em suas ações, organiza o local em que cada colega vai se sentar e numa sequência organizada e detalhada, como se troca a fralda da boneca. O exercício do raciocínio lógico faz parte da brincadeira, estando dentro do universo infantil e da temática de cuidar do outro que foi representada nas sequências de ações da colega Ester que na relação com o Bernardo, a partir da observação da troca de fralda, aprende e estabelece novas relações com a colega.

Uma questão social que está implícita nas relações estabelecidas pelas crianças é a questão de gênero, a dificuldade apresentada por Bernardo e a facilidade apresentada por Ester em trocar a fralda, provavelmente tem relação com as atribuições sociais mais comuns em que estas tarefas são desenvolvidas pela mãe, mais do que pelo pai. Na representação de Ester vemos a demonstração de afetividade ao trocar a boneca, que é possível pelo desenvolvimento da função psíquica da emoção.

No caso de Daniel, é necessário fazer algumas considerações em relação a sua dificuldade em participar do enredo central da brincadeira que é cuidar do outro. Logo no início, ele tenta participar, está segurando uma faquinha, um pedaço de bolo e um pratinho. Tenta cortar o pedaço de bolo de diferentes formas e não consegue, então pega o pedaço de bolo e coloca em cima da boneca que a colega Ester está arrumando a fralda, ela empurra sua mão.

Então Daniel fica observando Ester trocar a fralda da boneca, depois dirige seu olhar para as ações de Ana Clara. Ele se levanta, segurando a faquinha na mão, tenta pegar a boneca que Ana Clara está brincando, mas ela não deixa. Então, Daniel tenta novamente pegar a boneca que agora está no colo de Ana Clara, puxando duas vezes pela cabeça da boneca. Ele pega a seringa de plástico que está em cima da mesa e Ester mostra para ele que tem uma boneca em outra mesa, Daniel se retira da mesa e vai para a outra buscar a boneca.

No caso de Daniel, percebe-se a dificuldade em se colocar no enredo da brincadeira sempre fazendo ações diferentes do tema que é cuidar do outro, além da ausência da linguagem oral para se comunicar com os colegas. Neste registro há, portanto, diferentes formas de participação, inclusive em não fazer parte da brincadeira, a exclusão. A ação de Daniel em cortar o bolo não faz parte da temática central de cuidar do outro, pode-se dizer que também existe o desenvolvimento do raciocínio lógico pela exclusão do que não faz parte do conjunto de ações de seus colegas no momento da brincadeira de papéis sociais.

Para Luria (1976/2017), o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio da habilidade de resolver problemas é uma capacidade que se adquire apenas na escola, a mudança no pensamento formal, discursivo e lógico é um processo educativo. Na vivência da brincadeira “trocando o coração”, constatou-se de uma forma condensada, neste episódio, o desenvolvimento do raciocínio lógico, em que as crianças resolvem conflitos internos e externos pelo ato de brincar.

Deve-se ainda ressaltar a importância de as crianças brincarem com seus pares e estabelecerem relações sociais, pois na brincadeira, mesmo quando acontece de alguém não conseguir se inserir é preciso aprender a lidar com as frustrações, que fazem parte também do desenvolvimento da função psíquica superior da emoção.

Vigotski (1932/1993) afirma que as emoções na infância estão relacionadas com a formação da personalidade. Na brincadeira a criança apresenta seu modo de reagir, como foi possível ver na atitude de Daniel quando não conseguiu se inserir na brincadeira, demonstrando-se impaciente ao tentar tirar a boneca de forma brusca de sua colega. Estas ações são formativas para a criança, pois estão integradas nos processos de organização e formação da estrutura psicológica que são fundamentais para o processo de constituição cultural de sua personalidade.

Para Marcolino (2013), a brincadeira de papéis sociais contribui para a formação da personalidade da criança pois, nos papéis representados pelas crianças estão contidas regras de conduta e de relacionamento social. Como na brincadeira para criança é importante representar bem o papel, ela controla seu comportamento conforme as normas de conduta. “A criança percebe traços específicos das condutas, os individualiza no papel e, quando os generaliza,

assimila uma forma de ser: médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais” (MARCOLINO, 2013, p. 43).

Ester e Ana Clara interagem entre si e, pelo olhar, pela fala, pelas expressões e pelo comportamento, reorientam as ações de Daniel, que vai sendo preterido a partir da relação que estabelece com o outro. O processo de socialização é complexo, na interação entre indivíduo e sociedade o sujeito se constitui pelas vivências e apropriação das informações que estão postas no seu entorno.

Por meio das mediações que a interação proporciona na brincadeira, a criança irá se construir e colocar-se no mundo (ARCE; DUARTE, 2013). O ato de brincar surge desses processos de interação mediados pelo outro e permite às crianças agirem atribuindo sentidos e significados próprios na tentativa de compreenderem o mundo que as cerca.

No episódio da “brincadeira trocando o coração” também foi possível observar os indícios da imaginação e das demais funções psíquicas superiores. No entanto, consideramos que a falta de intencionalidade pedagógica na organização do espaço e do tempo, também teve efeitos. A brincadeira surgiu da vivência da Ana Clara com os objetos disponíveis no Cesto de tesouros que estava em cima da mesinha. O espaço poderia estar organizado com objetos culturais, fantasias e cenários, por exemplo, de um hospital que é onde, no mundo dos adultos, acontece o procedimento cirúrgico de trocar o coração. Para Marcolino, Barros e Mello (2014), as intervenções do professor são fundamentais para a construção de papéis sociais pela criança pois, na “[...] apresentação dos objetos (com o que se brinca), o cenário (onde se brinca), as ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca) devem ser alvo da atenção dos educadores que lidam com as crianças pequenas” (p. 103).

Como falado anteriormente, de acordo com Elkonin (2009) o adulto tem a função de direcionar o jogo de papéis. A partir da “brincadeira trocando o coração” a professora poderia fazer perguntas intencionais e desafiadoras para o grupo de crianças como por exemplo; Em que local acontece um procedimento de trocar o coração? Quais profissionais precisamos para realizar esse procedimento? Quem gostaria de ser o(a) médico(a), o(a) enfermeiro(a), o (a) paciente? Quais instrumentos precisamos para realizar um procedimento de trocar o coração?

Quando o adulto identifica por meio da observação e dos registros da brincadeira uma determinada temática que surgiu por interesse das crianças, ele pode intervir na organização da evolução da brincadeira de papéis sociais, pois conforme Elkonin (2009) afirma no começo a brincadeira consta de ações mais simples do cotidiano como cozinhar, lavar, dar de comida para o bebê, dirigir um carro, entre outros, mas depois as significações relacionadas aos papéis sociais destas ações se ampliam. As crianças passam a interpretar as relações sociais assumindo

papéis como, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista, ou começa a interpretar a partir de um plano duplo, a partir do brincar e por si mesma.

O adulto tem participação essencial de levar as crianças a refletirem sobre os papéis sociais e as relações que se estabelecem na brincadeira, podendo ampliar de uma brincadeira livre para o jogo de papéis a partir da intencionalidade pedagógica. Quando o adulto nomeia o papel social, combinando, por exemplo, com as crianças quem vai desempenhar cada ação, o médico, a enfermeira, o paciente, são formas de motivar a criança a assumir esse papel. E posteriormente também na alternância destes entre as crianças durante os momentos de brincadeira.

C) Episódio 3: Festa de aniversário

Durante a pesquisa de campo foi relatada uma temática nas vivências de brincadeiras em diferentes episódios que foi sobre a festa de aniversário. A temática de festa de aniversário é uma reconstituição das vivências culturais e é uma comemoração que faz parte de uma tradição em que as crianças estão inseridas desde muito cedo em, muitas vezes, com lugar de protagonismo. A festa de aniversário envolve a função psíquica superior da memória e da emoção de modo bastante imbricado. A afetividade está associada à memória e à imaginação que possibilitam durante a vivência da brincadeira ser marcada por sorrisos e movimentos intensos. Trata-se de um evento social que envolve o sentimento de ansiedade, pela expectativa e espera da festa, de alegrias em reencontrar os familiares e amigos, de receber presentes, da valorização social, entre outros. O adulto cria o valor para a festa, atribuindo-lhe um significado social, pelo fato de todos se arrumarem neste dia, e cada criança, a partir da sua singularidade, atribui um sentido às emoções deste evento que é a festa de aniversário.

O resultado da ação da criança na brincadeira não tem grande importância, mas sim na alegria do processo da atividade simbólica (VIGOTSKI, 1932/1993). No caso da brincadeira sobre festa de aniversário, a reconstituição da brincadeira envolve a memória afetiva das vivências das crianças que contribui para o envolvimento desta no ato de brincar.

Abaixo será apresentada a primeira sequência sobre o episódio de festa de aniversário que tem a duração de um minuto e sete segundos. Segue a transcrição do áudio e a descrição detalhada das ações das crianças que estavam na sala de aula e participaram da brincadeira.

7º. Encontro - Quem sou eu na brincadeira? (Escola B, 12/11/2021)

1. **Pesquisadora:** *Qual é o nome dessa brincadeira?*
2. **Ester:** *De boneca* (Ester responde segurando uma fraldinha).
3. **Pesquisadora:** *De boneca? Você tem uma filhinha? Cadê ela?*
4. **Ester:** *Elas estão aqui dormindo* (aponta para duas bonecas que estão dentro da cestinha com um tecido por cima).
5. **Pesquisadora:** *Elas estão dormindo?*
6. **Ester:** *É* (Continua dobrando a fraldinha).
7. **Pesquisadora:** *Quem é você?*
8. **Ester:** *Sou a mãe.*
9. **Pesquisadora:** *E a Ana Clara?*
10. **Ana Clara:** *Eu sou a tia* (Segurando uma faquinha e cortando um bolo).
11. **Pesquisadora:** *O que você está fazendo para elas?*
12. **Ana Clara:** *Estou fazendo um bolo.*
13. **Bernardo:** *E eu sou o médico* (Bernardo se aproxima com um estetoscópio de brinquedo).
14. **Pesquisadora:** *Cadê o seu paciente?*
15. **Bernardo:** *Está aqui!* (Segurando um boneco tartaruga ninja).

Figura 34- Registros fotográficos da brincadeira



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

No início deste episódio, de uma sequência de três vídeos que registraram a brincadeira de festa de aniversário, observa-se que a partir da intervenção realizada pela pesquisadora, cada criança assume um papel diferente em sua atividade simbólica. Na descrição desse momento, ressalta-se que todas as crianças utilizavam máscara de proteção, e havia uma mesa e três

cadeirinhas. Ester estava sentada segurando uma fraldinha e do lado direito Ana Clara estava em pé. Quando a pesquisadora perguntou sobre o que estavam brincando, Ester respondeu que era de boneca, apontando para a cestinha que tinha duas bonecas deitadas uma ao lado da outra com um tecido florido por cima, conforme se pode observar na figura 40. A diferenciação do espaço em que as bonecas foram colocadas que pode estar representando, por exemplo, um berço, e não simplesmente em cima da mesa com os outros brinquedos.

Enquanto isso, a colega Ana Clara estava concentrada cortando um bolo de plástico com uma faquinha. A pesquisadora pergunta a Ester quem é ela na brincadeira, que responde ser a mamãe, ainda segurando a fralda. A pesquisadora questiona Ana Clara também, que responde de prontidão, que é a tia, e continua fazendo a ação de cortar o bolo. Ana Clara também diz que está fazendo o bolo para as bonecas. Logo se aproxima Bernardo, que estava sentado em outra mesinha e diz ser o médico, ele fica em pé e está com um estetoscópio no pescoço, como se pode visualizar na figura 40. A pesquisadora pergunta a Bernardo onde está seu paciente, ele se dirige a sua mesinha, mostra um boneco, pega uma seringa e faz a ação de aplicar no boneco.

No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para o outro (três a quatro). Aparecem depois as significações histriônicas relacionadas com estas ou aquelas ações: eu sou a mamãe, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista. Ao lado das ações protagonizadas, aparecem nessas significações as relações entre os personagens e, por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta em um plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma (ELKONIN, 1932/2009, p. 239).

Percebe-se que as crianças assumem um papel de protagonização, em uma situação imaginária e os papéis introduzem um novo sentido às ações das mesmas com os brinquedos que estão dispostos. Elkonin (1932/2009) afirma que a criança passa da manipulação com os objetos para outro plano, joga com objetos, porém agora, executam com eles determinadas ações e atribuem ao jogo um sentido.

No episódio acima, cada criança assumiu um papel na brincadeira, e os objetos que estavam dispostos contribuíram para o enredo da brincadeira, como por exemplo, o estetoscópio que Bernardo está usando, mas não se trata apenas da manipulação desses objetos, eles constroem um enredo em que cada criança se identifica em um papel. Assim a brincadeira evolui e passa para o plano da interpretação das relações sociais.

Primeiro, a demonstração experimental de que o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora,

mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas (ELKONIN, 1932/2009, p. 251).

A segunda sequência de vídeo sobre o episódio de festa de aniversário tem a duração de quarenta e quatro segundos. Seguem a transcrição do áudio, uma figura sobre os brinquedos que foram utilizados e também a descrição detalhada das ações das crianças que participavam da brincadeira neste dia.

7º. Encontro - Festa de aniversário (Escola B, 12/11/2021)

1. **Bernardo** - *É assim, olha* (Segurando uma seringa que aplica na boneca).
2. **Bernardo** - *Tem que dar a mamadeira dela.*
3. **Ester** - *Olha aqui* (Pega a mamadeira de plástico e mostra para Bernardo).
4. **Bernardo** - *Que é isso?* (Segurando uma vela de plástico pergunta para Ester).
5. **Ester** - *É vela, do bolo.*
6. **Bernardo** - *É aniversário dela?*
7. **Ester** - *Olha aqui, não coube* (Mostra para a pesquisadora a boneca com a fraldinha).
8. **Pesquisadora:** *Quase, né?*
9. **Bernardo:** *É o aniversário dela?*
10. **Ana Clara:** *Estou cortando o bolo.*
11. **Bernardo:** *Vou dar mamadeira pra ela.*
12. **Bernardo:** *Toma a mamadeira, pronto* (Coloca a mamadeira na boca da boneca).

Figura 35- Brinquedos que foram utilizados no bolo de aniversário e nas velas



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

Em continuidade à brincadeira de festa de aniversário, no segundo vídeo, estão presentes Ester que continua sentada, Bernardo e Ana Clara que estão em pé. As bonecas que, no vídeo descrito anteriormente, estavam na cestinha, não estão mais, agora se encontram em cima da mesa. Ester está terminando a ação de colocar a fraldinha em uma delas, onde se observa o cuidado no manuseio. Bernardo está segurando uma seringa e continua com o estetoscópio que agora está colocado de forma correta em seus ouvidos, e com a seringa ele faz o movimento de aplicar na barriga da boneca, logo em seguida com o mesmo objeto coloca a seringa na boca da boneca e diz que vai dar mamadeira para ela. Notou-se neste momento a subversão do objeto que Bernardo usa para duas funções diferentes, a seringa que aplica a injeção, mas que também pode ser a mamadeira. Sobre este tipo de ação, pode-se perceber “primeiro, o desenvolvimento do emprego pelas crianças de diversos objetos no jogo que, na substituição do objeto real por um brinquedo, vai da mais remota semelhança a uma exigência cada dia maior de parença” (ELKONIN, 1932/2009, p. 238).

Na sequência da descrição do vídeo, Ester pega um brinquedo de plástico que realmente tem formato de mamadeira, inclusive com um líquido branco dentro e oferece para uma das bonecas. Enquanto Bernardo pega o objeto da vela em cima da mesa, pergunta: “O que é isso?” Ester responde para Bernardo que é a vela do bolo. A colega Ana Clara durante esse período continuou concentrada procurando e encaixando as partes do bolo. Ester mostra para a pesquisadora a boneca que já está com a fraldinha colocada, dizendo que não serviu. Bernardo insiste em perguntar se é o aniversário da boneca, pega a mamadeira e a coloca na boca da boneca.

Observam-se os indícios do desenvolvimento da imaginação, no aspecto da relação que existe entre a imaginação e realidade, sendo que “toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p.20). Quando Ester busca um objeto que lembre o formato de uma mamadeira, revive uma experiência da realidade em que por exemplo, a mãe alimenta o bebê com a mamadeira, a partir da função psíquica da memória e por meio da imaginação, ela brincando representa a ação de alimentar o bebê que anteriormente fez parte da sua realidade.

A terceira e última sequência de vídeo sobre o episódio de festa de aniversário tem a duração de dois minutos e seis segundos, seguida da transcrição do áudio, uma figura do registro

da brincadeira e a descrição detalhada das ações das crianças que participavam da brincadeira na sala de aula do referido dia.

7º. Encontro - Festa de aniversário - parte II (Escola B, 12/11/2021)

1. **Ana Clara:** *Toma* (Cortando o bolo, entrega-o para Bernardo).
2. **Bernardo:** *Vou tirar o morango, um pedaço para mim.*
3. **Ester:** *Tirou o morango.*
4. **Bernardo:** *É o aniversário dela.*
5. **Ester:** *Pronto* (Termina de colocar a fraldinha e roupa nas bonecas).
6. **Bernardo:** *Está faltando uma vela* (Segurando um pedaço do bolo).
7. **Ana Clara:** *Qual é o nome dessa daí?*
8. **Ester:** *Luiza.*
9. **Ana Clara:** *A Luiza vai cortar porque ela é a mais velha.*
10. **Ester:** *Ela não sabe cortar.*
11. **Bernardo:** *Toma, Luiza* (corta o bolo e dá para a boneca).
12. **Bernardo:** *Eu vou servindo e você vai cortando* (diz para Ana Clara).
13. **Bernardo:** *Não coma o bolo da sua irmã!* (fala para a boneca que está a sua frente).
14. **Bernardo:** *Como é que chama essa?* (Pergunta para Ester).
15. **Davi:** *Aaaa...* (Davi se aproxima com um avião e encosta no Bernardo).
16. **Bernardo:** *Já vou.*
17. **Bernardo:** *Toma, Luiza.*
18. **Bernardo:** *Tem que tirar a vela para ela* (Pegando o pedaço de bolo que tinha colocado para a boneca).

Figura 36- Registro fotográfico do bolo de aniversário.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

Ester continua colocando a fraldinha na segunda boneca, logo depois colocou um vestido com muito cuidado e bastante domínio de suas ações. A colega Ana Clara cortou o bolo em quatro pedaços, encaixou as velinhas e distribuiu cada um dos pedaços em pratinhos. Bernardo pega um dos pedaços e diz que vai tirar o morango para ele. Ana Clara junta novamente todos os pedaços do bolo, que agora já estão com as velinhas colocadas e coloca em um único prato. O colega Bernardo ajuda Ana Clara a encaixar os pedaços do bolo, e logo em seguida Ana Clara diz que quem vai comer o primeiro pedaço é a Luiza porque é mais velha.

Ester finaliza suas ações de trocar as fraldinhas e vestir roupas nas bonecas, embrulhando a segunda boneca em um tecido e depois coloca as duas bonecas sentadas para comerem o bolo. Bruno e Ana Clara serviram um pedaço de bolo para cada boneca. Logo se aproxima o colega Davi que chama Bernardo e vão para outra mesa brincar de avião.

A transformação de processos sociais externos como uma festa de aniversário relatada neste episódio, para criar processos mentais envolve o domínio de significações em especial da fala. “A reconstrução da atividade psicológica por meio de operações com signos leva o indivíduo a apropriar-se de formas culturais de comportamentos” (OLIVEIRA, 2011, p.57).

Assim, neste episódio, foi possível identificar a partir dos relatos orais das crianças, a relação social instituída culturalmente entre irmãos, como por exemplo, quando Ana Clara expõe a regra de que a boneca Luiza vai comer porque é a irmã mais velha, é uma representação das vivências do seu contexto social. Elkonin (1932/2009) ressalta a importância da situação imaginária para desenvolver nas crianças a independência, a comunicabilidade e o coletivismo, que impulsionam a assimilação das normas morais.

Nos episódios apresentados sobre a temática de festa de aniversário, destacam-se dois pontos importantes: a contribuição da organização dos cestos de tesouros, os objetos culturais contribuíram significativamente para as crianças construírem o enredo da brincadeira. E também as intervenções da pesquisadora em alguns momentos, motivando as crianças a refletirem sobre os papéis que poderiam ser interpretados na brincadeira.

D) Episódio 4: Supermercado

O registro aconteceu no dia 20 de outubro de 2021, havia sete crianças presentes, as crianças estavam brincando na quadra com os Cestos de Tesouro. O episódio foi registrado pela pesquisadora por vídeo e no diário de campo. O tempo de duração dos vídeos foi de quatro minutos e vinte segundos.

Durante um período antes de se iniciar a brincadeira e as narrativas das crianças, a aluna Ester escolheu um dos Cestos de Tesouros e organizou os brinquedos como é possível ver na figura 38.

Figura 37- Organização dos brinquedos do Cesto de Tesouros



Fonte: Acervo da presente pesquisa, 2021.

Segue abaixo a transcrição do vídeo que tem duração de quatro minutos e vinte segundos. No momento em que Ester estava organizando os brinquedos do cesto de tesouro, o colega Bruno se aproximou e começou a conversar com a Emily que estava trocando a fralda da boneca.

4º. Encontro - Brincadeira de supermercado (Escola B, 20/10/2021).

1. Bernardo: *A fralda dela está muito suja.* (Ester entrega a boneca para Bernardo, que está segurando um paninho e tenta embrulhar a boneca no paninho).

2. Ester: *Olha isso!* (Mostra para Bernardo notinhas de dinheiro).

3. Bernardo: *Vou aí comprar comida.* (Bernardo termina de embrulhar a boneca, segura em seu colo e se levanta).

4. Ester: *Aqui é o mercadinho.*

5. Bernardo: *Me dê um dinheiro.*

6. Ester: *Está aqui, olha.* (Abre uma maçã e pega o dinheiro para Bernardo).

7. Bernardo: *Vamos fazer uma troca, você me dá um dinheirinho. Aqui olha tem R\$1.000,00 de dinheiro.* (Bernardo está segurando uma nota de R\$100,00).

8. Bernardo: *Vou pegar a cestinha e vou comprar.* (Começa a pegar objetos que estão organizados em uma fileira).

9. Bernardo: *Vou pegar a alface, a pimenta.* (Bernardo continua pegando outros objetos até encher a cestinha, então a Emily entrega para Bernardo um brinquedo de hambúrguer).

10. Bernardo: *Obrigado!*

11. Bernardo: *A mostarda também!* (Bernardo coloca por cima da cestinha e mais uma caixinha que caem, porque a cestinha já estava cheia).

Então, Bernardo segura uma xícara, analisa o objeto e pergunta para Ester.

13. Bernardo: *Posso levar?*

14. Ester: *Pode.* (Bernardo continua analisando os objetos e pergunta para Ester em seguida).

15. Bernardo: *Cadê minha filha?*

16. Ester: *Está aqui.* (Ester pega a boneca embrulha no paninho e entrega para Bernardo).

17. Bernardo: *Agora vou te pagar. Toma R\$1000,00.* (Bernardo pega a cestinha que está muito cheia e começa a se levantar, mas os objetos caem da cesta)

18. Ester: *Espera aí. É assim, olha.* (Começa a ajudar a colocar os objetos na cestinha)

Enquanto Ester organizava os objetos dentro da cestinha, Bernardo falava.

19. Bernardo: *Peguei dois milhos, uma mostarda.* (Ester vai pegando as caixinhas, coloca elas em fileiras dentro da cestinha e organiza os legumes, empilha todos os objetos com muito cuidado mas cai novamente).

20. Ester: *Caiu tudo de novo, vai ter que ser com outro.* (O Douglas se aproxima segurando um bolo de aniversário, outro coleguinha também se aproxima e ficam observando).

21. Douglas: *Bruno, você quer cantar parabéns para o neném?*

22. Douglas: *Vai...parabéns para o neném!*

23. Douglas: *Vamos cortar um pouco do bolo.* (Segurando uma faquinha começa a cortar o bolo).

24. Pesquisadora: *O bolo de qual sabor?*

25. Douglas: *É bolo de frutas.* (Douglas corta o pedaço de bolo e coloca na boca da boneca).

26. Douglas: *Toma neném um pedaço de bolo. Quer mais?* (Figura 3)

27. Bernardo: *Coloca aqui dentro da frigideira. Eu quero bolo, coloca aqui no meu prato.*

28. Bernardo: *Posso cortar o bolo?*

29. Douglas: *Não, eu corto pra você.* (Coloca um pedaço do bolo dentro da frigideira).

30. Bernardo: *Coloca aqui.* (Figura 4)

31. Douglas: *Eu vou colocar mais.* (Coloca outro pedaço do bolo, depois junta o bolo novamente. E depois começa a cortar o bolo de novo).

32. Douglas: *Um para o neném e outro para o Bernardo.* (Emite um som como se estivesse cantarolando).

Um som forte desperta a curiosidade do Douglas e Bernardo que param de brincar para irem ver o que estava acontecendo.

Figura 38- Ester enrolando o paninho na boneca



Figura 39- Ester mostrando as notas de dinheiro para Bernardo



Nesse episódio do mercadinho, podemos analisar a interação que se estabelece entre as crianças por meio da linguagem oral e organização do pensamento, existe uma sequência lógica nas ações que o grupo de crianças vai vivenciando pela brincadeira.

Também se ressalta neste episódio do mercadinho, que o enredo da brincadeira iniciou a partir dos objetos disponíveis no cesto de tesouros escolhido por Ester, e quando o espaço está organizado com materiais e objetos diversificados contribui para o surgimento de temas nas brincadeiras que estão relacionados com as relações sociais.

No cesto de tesouros escolhidos por Ester e Bernardo, havia brinquedos como legumes, caixinhas de leite, xícaras, hambúrguer, mostarda, ketchup, cestinhas, notas de dinheiro, entre outros. Com esses objetos disponíveis, eles elaboraram e organizaram a brincadeira como se estivessem em um supermercado. Ainda se observa a brincadeira em um nível em que as crianças organizam a partir dos objetos disponíveis, e que com a intervenção do adulto de direcionar, levando as crianças a assumirem determinados papéis sociais, como: Quem será o operador de caixa? Quem serão os clientes? Quem será o vendedor?

Além de assumir o papel social na brincadeira, o adulto contribui para a compreensão das regras morais que se estabelecem em um local como o supermercado, por exemplo, como a operadora do caixa conversa com o cliente, entre outros.

No episódio da brincadeira de supermercado, também ressaltamos os indícios do desenvolvimento do raciocínio-lógico e da imaginação, quando na linha sete o Bernardo pega uma nota de R\$100,00 e diz que são R\$1.000,00 de dinheiro, atribuindo um significado, ou seja, já reconhece que o dinheiro é uma moeda e tem um valor e que é necessário para poder fazer compras no supermercado. De acordo com Zaporozhets (1940/2010) no comportamento das crianças em idade pré-escolar, em geral existe uma tendência de converter o problema intelectual em um problema lúdico.

O Bernardo apesar de não atribuir o valor real da nota, em suas ações percebe-se que tem uma noção lógica de quantidade ao valor atribuído para o dinheiro que ele afirma ser R\$1.000,00, quando coloca muitos objetos em sua cesta ao ponto de cair e a colega ajudar a colocar novamente. A quantidade exagerada de suas compras indica que o valor da nota do dinheiro é alto por isso pode comprar muitas coisas no supermercado. É uma forma de raciocínio-lógico organizado a partir de suas vivências do cotidiano. Destaca-se também que o Bernardo conforme coloca os objetos em sua cesta nomeia-os, atribuindo significados socialmente construídos pelo homem.

Figura 40- Douglas colocando o pedaço de bolo na boca da boneca.



Quando Douglas chega na brincadeira que já estava acontecendo entre Ester e Bernardo, propõe para todos cantarem parabéns para a boneca, que chama de neném. Depois que Douglas canta parabéns, começa a dividir o bolo e leva um pedaço na boca da boneca como vemos na figura 40. Como já falado anteriormente, o tema festa de aniversário carrega emoções e afetividade com as vivências que a criança já teve em outros contextos familiares, o fato de Douglas cantar os parabéns e dar o pedaço de bolo à boneca são uma sequência de ações que geralmente acontecem em seu contexto.

A primeira forma dos indícios do desenvolvimento da imaginação trata-se da relação entre imaginação e realidade, quando na brincadeira, por meio da função simbólica reproduz as ações de uma festa de aniversário Douglas está reproduzindo uma experiência que já vivenciou anteriormente.

E) Episódio 5: Comidinha

O registro aconteceu no dia 19 de outubro de 2021, havia seis crianças presentes, as crianças estavam brincando na quadra. O episódio foi registrado pela pesquisadora por vídeo e no diário de campo. O tempo de duração dos vídeos foi de quarenta e dois segundos.

5º. Encontro - Brincadeira de Comidinha (Escola B, 19/10/2021).

1. Pesquisadora: *Do que você está brincando Isabela?*

2. Hima: *De comidinha.*

3. Pesquisadora: *Você pode me contar como é essa brincadeira?*

4. Hima: *Tem a cozinheira. Aí vem a moça de mentirinha, ela pede um pedaço. Aí eu dei para ela. Me devolveu o prato, para eu lavar. E aí vem novos clientes.*

Figura 41- Registro fotográfico de Hima durante a brincadeira de comidinha



Fonte: Acervo da presente pesquisa.

Apesar de ser um episódio com uma pequena duração, destaca-se o adulto, na figura da pesquisadora, que quando faz a pergunta de forma intencional “Qual é a brincadeira? ”, motiva a criança a elaborar e criar um cenário em seu pensamento.

Com a resposta de Hima, temos alguns indícios do desenvolvimento da imaginação e da linguagem oral, quando narra uma sequência de ações e nomeia a sua brincadeira como de “comidinha”. Porém, pela descrição que ela faz, deduz-se que não é uma comidinha em casa por exemplo, pois tem a cozinheira, tem a garçonete e os clientes. Então o enredo de sua brincadeira se passa em um restaurante imaginário, quando diz na linha 4 que virão novos clientes, está nomeando com uma palavra mais elaborada, e com ajuda da linguagem oral está ampliando o seu vocabulário. Diferente de quando responde um pouco antes na mesma linha, que vem uma moça de mentirinha, que inicialmente foi a forma que encontrou de descrever as ações da brincadeira. No final da frase de Hima, consegue organizar o seu pensamento e percebe-se em sua resposta a elaboração de um conceito e categoria, as pessoas que vão ao restaurante são clientes.

A brincadeira surge como atividade que possibilita à criança, por meio da interpretação de papéis, tomar consciência de conteúdos aprendidos com os adultos. A matéria com a qual a criança trabalha na brincadeira são justamente as relações humanas, o mundo do trabalho, a reprodução da vida social, seus valores e normas (MARCOLINO, 2013, p.69).

Ressalta-se que só foi possível a elaboração do conceito na brincadeira de comidinha, com um enredo de restaurante, nomeando os papéis sociais envolvidos porque em algum momento Hima já vivenciou e por meio da memória e imaginação narrou para a pesquisadora, atribuindo significados e sentidos.

A segunda forma em relação aos indícios do desenvolvimento da imaginação, consiste em que os produtos da imaginação são elementos da realidade modificados e reelaborados, sendo mais complexo do que a primeira forma. Neste episódio quando Hima criou um cenário imaginário para o enredo da brincadeira de comidinha e nomeou os papéis sociais de cada personagem, fez uma reelaboração mentalmente de elementos que vivenciou e fazem parte da sua realidade.

6.3 Unidade de análise III: A escuta atenta das crianças: as diferentes formas de expressão da criança.

Nesta unidade de análise, serão apresentados os registros realizados pelas crianças, para expressarem qual era a sua brincadeira preferida no ambiente escolar. Para responder ao objetivo específico que é interpretar possíveis processos de significação atribuídos pelas crianças a diferentes situações, considerando suas várias de expressão durante os encontros, elas foram convidadas a representar suas brincadeiras preferidas por diversificadas linguagens de expressão. Como estratégia metodológica foram registrados desenhos e também fotografias de suas brincadeiras preferidas, os ambientes da escola em que acontecem suas brincadeiras preferidas e os seus brinquedos preferidos.

Desenhos, brincadeira, todas as formas de expressão das crianças tornam-se grandes, e agigantam-se, proporcionando que o prazer das descobertas, das elaborações, torne-se alegria e se constitua como um currículo que não engesse a todos, adultos e crianças, ao transformar seu cotidiano em antecipação da escolarização, gradeado por muros invisíveis que se tornam tão claros quando percebemos o conhecimento fragmentar-se em áreas que pouco ou nada dialogam entre si (GOBBI, 2009, p. 129).

A criança encontra-se em um processo de humanização, no cotidiano escolar, e se apropria da cultura humana expressando-a em muitas formas de linguagem. O propósito é dar visibilidade às diferentes produções das crianças, como um percurso e escolha metodológica, para maravilhar-se com o universo infantil que é inevitável e ricamente diverso do mundo dos adultos (GOBBI, 2009).

Serão apresentadas nesta seção as produções das crianças em duas unidades: primeiramente, os desenhos feitos sobre suas brincadeiras preferidas e depois os registros fotográficos realizados por elas, enquanto autoras de tais escolhas.

A) Desenhos produzidos sobre as brincadeiras preferidas

O desenho infantil, além de ser considerado na Psicologia Histórico-Cultural como uma forma de linguagem representativa, nesta unidade de análise será discutido como está integrado ao desenvolvimento da função psíquica superior da percepção e imaginação, enfatizando os processos de atribuição de sentido que surgem em um determinado momento do desenvolvimento infantil, como produto do desenvolvimento cultural e não está dado desde o princípio de forma apenas biológica.

Ressalte-se que a percepção infantil atravessa quatro fases principais, de acordo com Vigotski (1983), sendo elas:

- 1ª. Fase: trata da percepção de objetos isolados, é o estado dos objetos;
- 2ª. Fase: a criança começa a nomear os objetos e a apontar os atos que se realizam com os objetos;
- 3ª. Fase: estado da ação, da continuação, começa a descobrir as características do objeto que percebe, no qual constitui o estado das qualidades e características;
- 4ª. Fase: começa a descrever o desenho como um conjunto, partindo do que representa dentro da totalidade e das partes. O desenho representa sempre uma parte da realidade.

O desenho infantil é a última etapa do desenvolvimento da função psíquica da percepção, é uma representação de parte da realidade dos processos de significação do mundo externo para a constituição da singularidade da criança. De acordo com Vigotski (1931/1995), a criança percebe o desenho e o mundo como um conjunto determinado de objetos, depois começa a perceber como um conjunto de objetos que atua e se move. Logo em seguida, começa a enriquecer com qualidades e propriedades o conjunto de objetos que atua, e finalmente chega a perceber um determinado quadro global, que é a situação real generalizada, com sentido, a percepção da realidade em sua integridade.

Em relação aos indícios do desenvolvimento da imaginação, na obra *“Imaginação e criação na infância”*, Vigotski (2009) afirmou que o desenho é uma criação predominante na

primeira infância e descreveu quatro estágios sobre o processo de desenvolvimento sobre o desenho infantil, sendo elas:

- **Primeiro estágio:** o estágio das garatujas, dos traços e da representação de elementos disformes isolados, são desenhos com representações de objetos que estão distantes da sua real representação. Tshako (2017) ancorada na Psicologia Histórico-Cultural fala sobre essa primeira fase em que a criança rabisca fazendo uma ação que está ainda ligada com os movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão que produzem marcas no papel de forma desordenada, em todas as direções. Essas marcas são chamadas de garatujas desordenadas e os traços podem ultrapassar os limites da folha de base. Depois, aos poucos, em continuidade a essa etapa, os rabiscos que antes eram prolongados passam a ser traços interrompidos, porque a criança começa a tirar o lápis do papel e recomeçar a fazer seu desenho em outra parte da folha passando a desenharem garatujas ordenadas (TSUHAKO, 2017).
- **Segundo estágio:** nesta etapa surgem no desenho as primeiras formas e linhas, pode ser caracterizado por conter um número bem maior de detalhes e aproximação com a aparência real do objeto. A criança enquanto desenha, pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando com ele. “Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê” (VIGOTSKI, 2009, p. 108). O autor afirma que as crianças desenhavam de memória, ou seja, o que sabem sobre as coisas e objetos que as cercam e não aquilo que veem ou imaginam.
- **Terceiro estágio:** o desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno, sendo representado de forma mais real com o objeto. “Por fim, os desenhos que pertencem ao terceiro estágio mostram contornos ou planos da imagem que representam de modo verossímil a aparência do objeto” (VIGOTSKI, 2009, p. 112).
- **Quarto estágio:** considerado como da representação plástica, momento em que surge a perspectiva, percebe-se o movimento e tem-se a impressão completa do objeto. Aqui encontra-se a representação que considera a forma plástica do objeto.

No período pré-escolar surge um movimento de intenção e símbolo, conforme Tshako (2017) afirma, pois, a atividade-guia da criança nessa idade é o jogo de papéis, sendo o foco de interesse delas, as relações sociais. Nos desenhos infantis apresentam com maior evidência a forma humana e a criança passa a representar o que percebe da sua realidade e a representá-la na brincadeira e no desenho.

Na brincadeira de papéis sociais, as crianças imitam ações, movimentos e gestos dos adultos ou de crianças mais velhas. Nesse período, também imita por meio dos desenhos, tentando representar o que vê. A imitação possui um significado diferente da cópia, porque decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção que a criança efetua dos objetos ou das coisas ao seu redor para, então, aproximar-se de uma forma, figura ou tema, através da representação. A capacidade de imitar só é possível quando a criança consegue reproduzir e simbolizar imagens mentais internas, o que implica que as mudanças no desenho como expressão envolvem mudanças internas, ou seja, mudanças nas funções psíquicas (TSUHAKO, 2017, p. 185).

A pesquisadora, durante alguns encontros, convidou as crianças para desenharem suas brincadeiras preferidas quando estão na escola. Primeiro eram entregues folhas de papel sulfite em branco para as crianças fazerem as suas produções. Enquanto as crianças produziam seus desenhos, a pesquisadora conversava com cada uma para associar a sua narrativa oral com a linguagem do desenho que estavam realizando, possibilitando a compreensão dos processos de significação representados em seus desenhos. No ambiente escolar, em relação à reflexão sobre o desenho infantil, Silva (2002) afirma que,

Enquanto desenha, a criança fala. Nomeia o que está desenhando, quando o outro pergunta, e mesmo sem qualquer indagação alheia a respeito. A criança chega a alterar seu grafismo em função de algumas palavras. A criança também narra pequenas histórias geradas a partir dos desenhos, dialoga com pares e professora e nomeia o que está desenhando (p. 104).

O desenvolvimento da função psíquica da percepção está associado a outras funções psíquicas superiores como a linguagem, imaginação e a memória. O desenho infantil é uma representação de parte de uma realidade que a criança conhece.

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é que tem caráter emocional. Os sentimentos e emoções tendem a se simbolizar em imagens conhecidas correspondentes ao sentimento. Os desenhos são uma representação de uma percepção vivenciada carregada de sentidos e significados que podem estar relacionados diretamente com as emoções.

Quando a pesquisadora solicita que as crianças desenhem suas brincadeiras preferidas, no imaginário infantil as emoções se encarregam de selecionar impressões, ideias e imagens para a produção de seus registros. Abaixo na figura 43, segue o desenho infantil e logo em seguida o relato oral sobre o desenho realizado por Carla (5 anos), sobre a sua brincadeira preferida no cotidiano escolar e que nomeou como brincadeira de heroína.

Figura 42- Registro da brincadeira de heroína realizado por Carla (5 anos)



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

5º. Encontro- Relato oral sobre o desenho brincadeira de heroína. (Escola A, 03/06/2021)

Pesquisadora: Como você se chama?

C.: Carla.

Pesquisadora: O que você desenhou?

Carla: Eu desenhei eu brincando junto com a Maísa no parque.

Pesquisadora: E qual é a brincadeira preferida de vocês?

Carla: Brincar de heroína com a Maísa.

Pesquisadora: Que legal! Muito divertida essa brincadeira. Você pode me explicar como se brinca de heroína?

Carla: A Maísa é a minha irmã, aí se a Letícia pegar a gente, aí a gente perde o poder.

Pesquisadora: Que legal!

Carla: Eu já perdi um monte de vezes meu poder!

Pesquisadora: E quem deu a ideia dessa brincadeira?

Carla: A Maísa.

No desenho realizado por Carla (5 anos), pode-se observar a representação do espaço externo que é chamado pelas crianças de parque gramado, onde se notam o balanço e duas figuras humanas próximas com pequenos corações que podem estar retratando as suas emoções em relação à vivência da brincadeira de heroína.

A prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer. Não são consideradas como retratos da realidade e sim como suas representações, individuais ou coletivas. Inicialmente, aqui os desenhos são concebidos como representações do mundo, ao mesmo tempo em que se constituem como objetos do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto e infantil (GOBBI, 2012, p. 136).

No desenho realizado por Maísa (5 anos), também pode-se visualizar a representação do parque gramado, onde existem algumas figuras humanas como se estivessem escondidas nos espaços do parque gramado. Uma expressão que é possível analisar em seu desenho, além do colorido, é o movimento entre as figuras representadas por ela. Segue o relato oral de Maísa sobre o seu desenho e o desenho produzido sobre sua brincadeira preferida na escola.

5º. Encontro- Relato oral sobre o desenho brincadeira de heroína. (Escola A, 03/06/2021)

Pesquisadora: Como você se chama?

M.: Maísa.

Pesquisadora: Qual é a sua brincadeira preferida?

Maísa: Minha brincadeira preferida é a heroína.

Pesquisadora: Como é essa brincadeira?

Maísa: A gente salva pessoas.

Pesquisadora: E com quem você está brincando?

Maísa: Eu estou brincando com a Carla, a Vanessa e eu.

Pesquisadora: Que legal essa brincadeira.

Figura 43- Registro da brincadeira de heroína realizada por Maísa.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

Percebe-se pelos desenhos e relatos orais de Carla e Maísa, que a partir das regras das brincadeiras de pega-pega ou esconde-esconde, elas criaram coletivamente um enredo para outra brincadeira, a brincadeira da heroína, na qual, se forem pegas pelas colegas, perdem o poder ou salvam as pessoas. Em suas narrativas é possível encontrar as regras da brincadeira que foram escolhidas coletivamente entre seus pares.

Como foi visto neste estudo, é importante lembrar que uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transforma em afeto; para a criança o cumprimento da regra é a fonte da satisfação na brincadeira. De acordo com Vigotski (1933/2008), a regra vence o impulso mais forte e, ao instituir a regra de pegar o outro a partir do enredo elaborado e estabelecido coletivamente, a criança desenvolve a sua função psíquica superior da atenção porque tem que estar atenta à regra da brincadeira.

Vigotski (1931/1995) afirma que em relação à função psíquica superior da atenção, em determinado momento do desenvolvimento da criança, por meios auxiliares externos já não necessita intensificar sua atenção para resolver uma tarefa interna. Ela passa de uma atenção imediata para uma mediada, e a partir dessa afirmação pode-se afirmar que a regra da brincadeira é o instrumento psicológico mediado que conduz a sua atenção de forma intencional no ato de brincar.

A brincadeira de heroína foi criada em uma situação imaginária, e ao mesmo tempo, possui regras que foram combinadas coletivamente entre seus pares. No desenho realizado por Maísa, também se pode observar a tentativa de representar o movimento da brincadeira. Sobre isso, Staccioli (2014) afirma que as crianças em seus desenhos além de representarem as coisas que veem no seu cotidiano, também representam as coisas que não podem ser vistas. Como representar o movimento da brincadeira? Como se representa um som? Como se representa um sentimento? Como representar o silêncio? Dessa forma, consideramos que as crianças em seus desenhos ressignificam os sentidos que perpassam em suas vivências, como na brincadeira de heroína registrado por Maísa, pode-se perceber através de seus traços e o colorido a representação do movimento da brincadeira. Ou seja, “Explicar o mundo não é uma operação simples, nem mesmo para os adultos. Muitas vezes nos faltam palavras para dizer o que pensamos ou queremos que os outros compreendam” (STACCIOLI, 2014, p. 97).

Os desenhos das crianças são surpreendentes também porque o desenho é uma fonte da atividade criadora que contribui para o desenvolvimento da imaginação e da percepção por meio da atividade simbólica. Assim, a representação tanto das coisas visíveis quanto das que

não se podem ver ganha forma e extrapola a simples repetição de traços e a criança começa a perceber que o pensamento também pode-se tornar uma representação gráfica. Elas percebem então que, “Os pensamentos podem ser representados porque existem na mente. Os pensamentos também são imagens mentais que podem se traduzir em sinais. E todas as crianças pensam. Mesmo as menores” (STACCIOLI, 2014, p. 99).

O desenho abaixo foi realizado pela Hima, trazendo também como brincadeira preferida o esconde-esconde, que é uma das brincadeiras típicas da infância, com regras parecidas ao pega-pega relatado anteriormente.

Figura 44- Registro da brincadeira de esconder realizada por Hima.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

Quadro 17 - 8º. Encontro- Relato oral sobre o desenho da brincadeira preferida.
(Escola B, 30/11/2021)

Pesquisadora: Hima., você poderia me contar o que desenhou como sua brincadeira preferida?

Hima.: Brincar de esconde-esconde com o meu irmão.

Pesquisadora: Que legal, como se chama seu irmão?

Hima.: Pedro Henrique.

Pesquisadora: Vocês brincam bastante?

Hima.: Sim, mas também brinco com minhas amigas, de esconde-esconde.

No relato oral e desenhado pela Hima, a brincadeira de esconde-esconde também é colocada como preferida. É muito comum que uma das primeiras brincadeiras que o adulto faz com o bebê seja de esconder e achar, ou, de pegá-lo. É uma forma de interação marcada pela

afetividade, que depois as crianças quando maiores passam a brincar com os seus pares como esconde-esconde ou pega-pega. O ato de brincar é a atividade pela qual a criança se apropria do mundo ao seu redor, por meio da interação, e estabelece relações afetivas que marcam seu desenvolvimento.

Nos próximos episódios serão tratados os registros de desenhos de brincadeiras que também utilizaram a função psíquica especial na apropriação da linguagem escrita, que é na realidade, o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores da criança (VIGOTSKI, 1931/1995).

A atividade de desenhar, como vimos anteriormente, envolve o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como memória, linguagem oral, percepção e imaginação. A criança desenha uma representação do mundo que a cerca, o ato de desenhar e escrever são ações da cultura letrada em que estão inseridos.

A escrita sistematizada surgiu no desenvolvimento histórico da humanidade somente por volta de 3500 a.C. quando foi criada a escrita *cuneiforme* como uma forma de comunicação na Mesopotâmia, ou seja, quando ocorreu o surgimento da língua ao longo da história da humanidade, o desenho antecipou a língua escrita. No início, os homens das cavernas utilizavam os desenhos como uma forma de comunicação para registrar as quantidades e sobre suas experiências que são conhecidas como pintura rupestre que foram encontradas aproximadamente quarenta mil anos atrás.

Figura 45- Registro de pintura rupestre



Fonte: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/>

A apropriação da linguagem escrita é uma função psíquica superior recente na história do desenvolvimento da humanidade que passou por um longo período de apropriação que se iniciou pelos desenhos.

Figura 46- Registro da escrita cuneiforme (Mesopotâmia)



Fonte: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-escrita/>

E assim também acontece no desenvolvimento infantil: primeiramente a criança desenha o mundo que a cerca, depois ela percebe que pode escrever esse mundo pelo signo cultural das letras. É importante sempre ressaltar que aqui se trata de crianças que nascem em um mundo letrado, e o ato de desenhar e escrever perpassa os seus sentidos, pois os adultos utilizam a escrita e leitura no seu cotidiano atribuindo significados a este signo cultural que é a escrita.

Neste sentido, Vigotski (1931/1995) afirma que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa e complexa história, que começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola, porque essa cultura letrada já faz parte do cotidiano e da cultura em que a criança nasce.

Respectivamente a ideia da percepção de uma linha base, não implica que a criança trace uma “linha” na folha, mas sim que se respeite o espaço global de uma folha, que os objetos tenham uma orientação correta em relação às linhas imaginárias “horizontal” e “vertical”. Essa percepção interna global é essencial para a futura organização da escrita e qualquer outro tipo de trabalho gráfico: geometria, desenho técnico, álgebra e física, entre outros (SOLOVIEVA, QUINTANAR, 2016, p. 34, tradução nossa).

Observa-se no desenho realizado por Maria, que segue abaixo na figura 49, justamente essa representação global do seu espaço perceptível, aqui, ela esboçou sua brincadeira preferida no parque gramado. Como estão dispostos em suas linhas imaginárias, o sol e a nuvem, na parte superior, o escorregador e a figura humana no centro e na parte inferior, em

tamanho proporcional, a grama e as flores, demonstrando pela linguagem do desenho e da língua escrita ao escrever com letras no seu uniforme o nome da sua escola.

Figura 47- Registro da brincadeira realizado por Maria.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

Quadro 18 - 2º. Encontro- Relato oral sobre o desenho da brincadeira preferida. (Escola A, 19/05/2021)

Pesquisadora: Maria poderia me contar o que desenhou?

Maria: Meu brinquedo favorito.

Pesquisadora: Qual é o seu brinquedo favorito?

Maria: O escorregador.

Pesquisadora: Ficou lindo, parabéns!

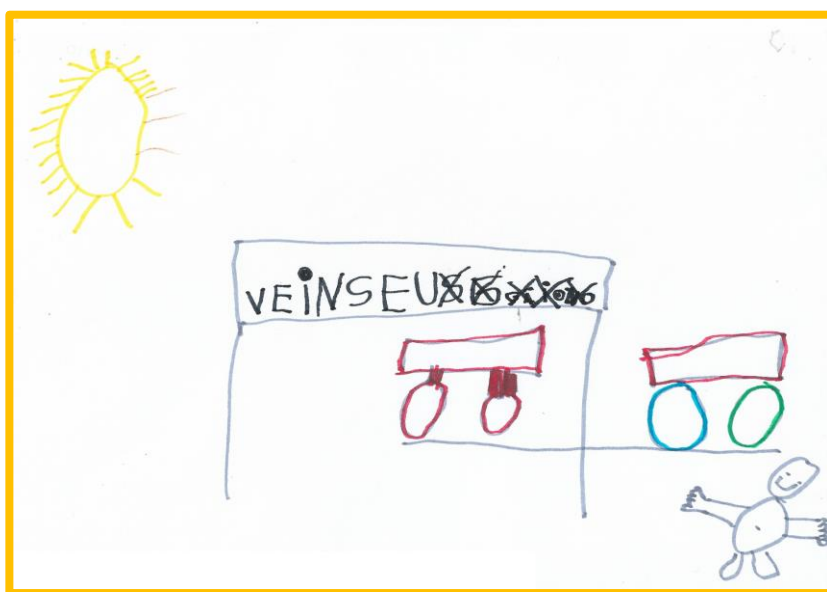
No episódio registrado por áudio e desenho, Maria, além de ter uma representação global de sua percepção de mundo de forma organizada, também utilizou as letras para registrar o nome de sua escola, atribuindo os significados que são sociais, porque fazem sentido para o seu processo de apropriação da língua escrita.

A escrita está inserida em diversos contextos. Tem vários tipos, formas, tamanhos e cores. Estes “detalhes” ou configurações constituem importantes elementos de leitura, para os quais as crianças atentam e procuram organizar (mas, nesse contexto, o que as crianças percebem como comunicado uma mensagem? A escrita está onde e para quê? (SMOLKA, 2012, p. 28).

Atenção deve ser dada para Maria, que por meio das funções psíquicas superiores da percepção e memória, se atentou ao detalhe de registrar no desenho o nome da sua escola no seu uniforme. Foi observada por Maria, a percepção desta função social da escrita como fonte de identificação e uma forma de comunicação.

Nos desenhos de Douglas, também se pode ver o registro da escrita ao desenhar sua brincadeira preferida que é a corrida.

Figura 48- Registro da brincadeira de corrida que foi realizado por Douglas.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

8º. Encontro- Relato oral sobre o desenho da brincadeira de corrida. (Escola B, 30/11/2021)

Pesquisadora: Poderia me explicar o que você desenhou?

Douglas: É a corrida. É assim, olha, um carro vai na frente do outro e do outro carro. Então ele fica quase ganhando, aí ele ganhou!

Douglas: Aí ele vem com os outros, os outros, os outros carros na frente da corrida, é isso aí mesmo.

Pesquisadora: E o que você escreveu aqui?

Douglas: Venceu, significa que você ganhou.

Pesquisadora: Que legal!

Deve-se ressaltar que no processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil “[...] o maior equívoco que cometemos no processo de ensino da escrita é a utilização de um método artificial criado especialmente para ensinar a criança a escrever e que enfatiza o domínio da técnica e não considera nem cria a necessidade da escrita na criança” (MELLO, 2010, p. 183). O ato de escrever deve ter um sentido para as crianças, que vai além da associação

de um signo e o som das letras, a criança precisa compreender a função social da linguagem escrita de forma que realmente perceba a sua necessidade e importância.

O segundo desenho que Douglas também registrou com as letras sobre a corrida de carrinhos foi realizado no dia 08/12/2022.

Figura 49- Desenho realizado por Douglas.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

10º. Encontro- Relato oral sobre o desenho. (Escola B, 08/12/2021)

Pesquisadora: *Qual brincadeira você desenhou?*

Douglas: *A brincadeira que eu gosto é de corrida, a brincadeira.*

Pesquisadora: *Como é essa brincadeira?*

Douglas: *Um carro vai na frente do outro, então o carro ganha com os outros competidores na corrida. É só isso.*

Para Douglas, como se pode observar em seus desenhos e relatos orais, registrar a escrita de palavras faz sentido para ele, como Vigotski (1931/1995) afirma, é preciso existir a necessidade de escrever sendo possível ensinar leitura e escrita a crianças na Educação Infantil, porém, esta deve sentir a necessidade de ler e escrever, deve ser significativo ao seu processo de desenvolvimento.

Além dos registros por áudios e desenhos realizados por Douglas, também foi realizado um registro fotográfico da brincadeira de corrida. Em uma das atividades no 5º. encontro da escola B, que aconteceu no dia 28/10/2021, a professora da turma disponibilizou para as crianças caixas de papelão para brincarem como pista de corrida. A professora explicou para a

pesquisadora, que essas caixas foram feitas coletivamente com a turma para brincarem com os carrinhos, como podemos ver no registro fotográfico da figura 52.

Figura 50- Registro fotográfico da brincadeira de corrida



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

Neste registro foi observada a percepção da professora da turma, que identificou como uma das brincadeiras preferidas das crianças a corrida de carrinhos e viabilizou caixas de papelão para elas desenharem a pista de corrida e poderem brincar. Aqui deve-se ressaltar a importância da intencionalidade da professora ao escutar as preferências das crianças e oportunizar instrumentos que tornaram a brincadeira de corrida possível.

O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e a competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental infantil e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente (OLIVEIRA et al., 2011, p. 58).

A intencionalidade da professora neste episódio pode ser considerada como um ato de mediação na aprendizagem das crianças. É sabido que o desenvolvimento das funções psíquicas

superiores deve perpassar pelo ato da mediação, em que o outro oportuniza vivências, compartilha experiências que elevam ao nível superior as funções psíquicas elementares, aumentando e ampliando sua atividade e recriando sua estrutura de mecanismo (VIGOTSKI, 1931/1995).

Na próxima seção serão expostas algumas fotografias que foram realizadas pelas crianças para representarem os espaços e brinquedos preferidos no cotidiano escolar.

B) Fotografias pelo olhar da criança

A fotografia foi utilizada como um instrumento metodológico de registro realizado pela pesquisadora, mas pelas crianças que são autoras de suas escolhas também, por isso nesta seção serão apresentadas algumas das fotografias que foram tiradas pelas próprias crianças para registrarem os espaços ou brinquedos preferidos no cotidiano escolar.

O ato de fotografar está muito presente na sociedade moderna, o instrumento cultural dos aparelhos celulares possibilitou o registro instantâneo dos momentos vividos, e as crianças que vivem dentro deste contexto já percebem a fotografia como uma forma de registro presente de forma intensa na cultura em que estão inseridos. E não há como separar as relações de produção econômica das relações de produção de subjetividade dos indivíduos que fazem parte desta sociedade capitalista (CARVALHO; ROSEIRO; LOURENÇO, 2020).

O registro por meio do desenho, da fotografia ou filmagem serve como uma forma de comunicação com os outros; no caso da pesquisa, esse instrumento metodológico se estabelece de forma indireta com o pesquisador, que se torna mediador dessa fonte de comunicação.

De modo geral, as imagens possuem a potência não só de ficcionar o tempo como também de abrir a percepção para a existência de outras experiências e de outros mundos. A fotografia, como a ficção científica, cria possibilidades de pensarmos outros mundos a partir do mais prosaico do cotidiano. Outros mundos são montados e desmontados, fabricados, recortados, enquadrados e desenquadrados por meio da fotografia. Álbuns de família, retratos dos filhos, fotos escolares, imagens de férias – toda uma maquinaria que transpassa, perfura, invade e, antes de especular ou encerrar um real, produz-cria-fábrica mundos, memórias e vidas (CARVALHO; ROSEIRO; LOURENÇO, 2020, p. 2).

Neste sentido, o ato de fotografar pelas crianças, revela um fragmento do seu tempo e olhar dentro da escola, das suas percepções de mundo e dentro deste mundo suas brincadeiras preferidas. De acordo com Farias e Müller (2017), os métodos visuais possibilitam a

coparticipação das crianças no âmbito do processo de pesquisa, sendo um instrumento essencial que auxilia o pesquisador no processo de interpretação do mundo infantil.

A função psíquica da imaginação também é uma forma de pensar por imagens, uma capacidade que apenas o cérebro humano tem de realizar uma atividade combinatória por imagens, construindo elementos, combinando o velho de novas maneiras sendo a base da criação (VIGOTSKI, 2009). As decisões das crianças em enquadrar determinados elementos nas imagens estão carregadas de sentidos próprios e pessoais, por isso elas foram convidadas a fotografarem as suas brincadeiras ou brinquedos preferidos e depois relatarem de forma oral o seu registro, possibilitando a autoexpressão.

Figura 51- Registro fotográfico realizado por Fla.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

7º. Encontro- Relato oral sobre o registro fotográfico. (Escola A, 17/06/2021)

Pesquisadora: Miguel, poderia me falar sobre essa fotografia que tirou?

Fla.: Eu tirei uma foto do escorregador do parque gramado.

Pesquisadora: Essa é a sua brincadeira preferida?

Fla.: Sim.

Neste registro fotográfico e relato oral realizados por Miguel, observa-se que o espaço escolhido como preferido é o parque gramado, em especial no brinquedo de escorregar. O espaço do parque apareceu nas análises de dados das duas unidades em que a pesquisa de campo aconteceu, com uma maior frequência, apontado pelas crianças como um dos locais preferidos.

Por ser um espaço próprio para brincadeiras (no sentido de planejado principalmente para essa atividade), no parque o brincar é especialmente praticado. Os elementos que constituem o parquinho (brinquedos, elementos ambientais, cercados, entre outros) favorecem as situações de brincadeira, tornando-o um espaço potencializador das interações e encontros para as crianças, além de um importante meio de compreender os pequenos (CÔCO; SOARES, 2016, p. 12).

A própria organização e constituição dos elementos que compõem o parque, como por exemplo, escorregador, gira-gira, balanço, gangorra, entre outros, são um convite para as crianças vivenciarem o brincar. O espaço do parque por possibilitar a autonomia das crianças nas escolhas de suas brincadeiras e propiciar o movimento, também se torna um local de interações e negociações, de modo a ser construído considerando as situações e relações cotidianas vivenciadas nele (CÔCO; SOARES, 2016). A fotografia e o relato oral de Antônio que serão apresentados abaixo, também trouxeram como local preferido da brincadeira o parque de areia.

Figura 52- Registro fotográfico realizado por Antônio



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

9º. Encontro- Relato oral sobre o registro fotográfico. (Escola B, 03/12/2021)

Pesquisadora: Antônio, poderia me falar sobre essa fotografia que tirou?

Antônio: É o parque de areia.

Pesquisadora: *Quando você vai ao parque de areia qual a sua brincadeira preferida?*

Antônio: *Brinco de fazer buracos e enterrar nosso pé. A gente brinca de se enterrar toda hora.*

A possibilidade de escolher a brincadeira no parque, de explorar outros elementos da natureza como a própria areia, que ficou evidenciado no relato oral de Antônio, o contato e o manuseio com esses elementos também contribuem para o desenvolvimento da função psíquica da percepção. A brincadeira narrada por Antônio, de se enterrar na areia com seus colegas, é uma vivência que amplia a sua percepção em relação às sensações, de ter o contato com a areia e com a água também.

O brincar não tem a especialidade técnica; está mais próximo do trabalho do artesão do que do homem industrial. O material do brincar, do brincar dos restos, especialmente dos restos naturais, traz a matéria essencial sem os racionalismos do brinquedo pronto, amudado à realidade. É a memória do primitivo trato inventivo com o mundo natural e da exigência de conhecê-lo para habitá-lo (PIORSKI, 2016, p. 103).

É importante que no cotidiano da Educação Infantil seja garantido o brincar com elementos da natureza também, possibilitando essa proximidade com o natural e não apenas com um brinquedo pronto e de material plástico. Nossa sociedade moderna valoriza muito o elemento plástico, e no dia a dia, as crianças acabam não tendo oportunidade de ter o contato com a natureza. O parque é um espaço privilegiado para promover com intencionalidade o contato com os elementos naturais, como folhas secas, areia, pedras, água, entre outros. Esse contato com o meio contribui não somente para a função da percepção, mas da imaginação também, pois a criança pode usar os elementos da natureza com diferentes dimensões.

Na dinâmica das ações no parque, torna-se necessário enfatizar os sentidos atribuídos pelas crianças aos brinquedos existentes nesse espaço, de modo que a criatividade e a imaginação em relação à utilidade dos mesmos na diversidade das brincadeiras sejam muito presentes, especialmente quando potencializadas pela intervenção adulta no brincar. Tal intervenção se constitui na parceria que potencializa as ações em múltiplas direções e, com isso, acredita na capacidade das crianças em encaminhar as ações, apoiadas pelos adultos (CÔCO; SOARES, 2016, p. 28).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da função psíquica superior da imaginação acontece com maior ênfase na infância, justamente no período do cotidiano escolar em que as crianças devem ter oportunidade de vivenciar, em diferentes

espaços e com diferentes elementos da natureza, porque contribuem para o ato de imaginar. No relato oral que aconteceu antes do registro fotográfico de Isabella, também foi eleito o parque como local da brincadeira preferida.

8º. Encontro- Relato oral antes do registro fotográfico. (Escola B, 30/11/2021)

Pesquisadora: Hima! Qual é a sua brincadeira preferida quando está na escola?

Hima.: É pular em cima do negocinho lá, que tem uma graminha dentro, sabe?

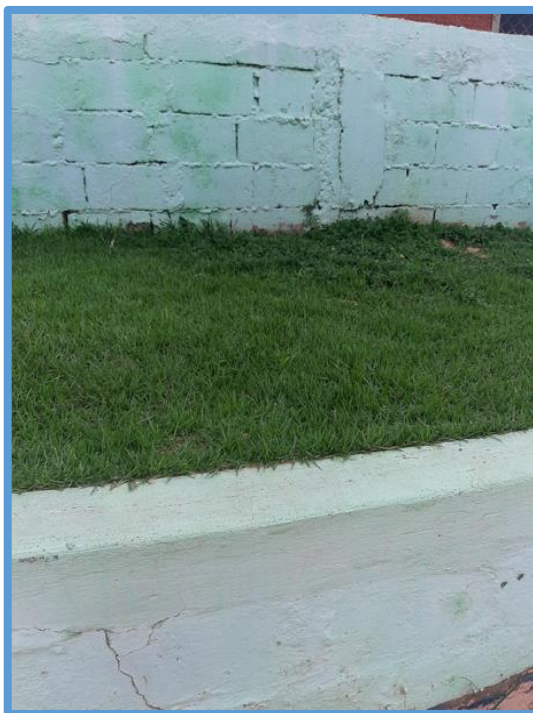
Pesquisadora: Onde tem essa graminha?

Hima.: Fica bem no cantinho do parque de areia, no canto da parede.

Pesquisadora: Vamos lá tirar uma foto deste lugar?

Hima.: Vamos.

Figura 53- Registro fotográfico realizado por Hima.



Fonte- Acervo da presente pesquisa, 2021.

8º. Encontro- Relato oral sobre o registro fotográfico. (Escola B, 30/11/2021)

Pesquisadora: Como você brinca aqui?

Hima.: Eu brinco, a gente sobe e pula na areia.

Pesquisadora: Que legal, bem divertido.

Hima.: É.

No relato oral de Hima após o registro fotográfico que é um espaço que fica localizado na lateral do parque de areia, a brincadeira de subir e pular na areia evidencia a autonomia que

as crianças têm no parque ao escolherem as suas brincadeiras e ao mesmo tempo a possibilidade do movimento expandido em atividades lúdicas que envolvem o pular, subir e descer. Percebe-se a partir dos relatos orais e registros fotográficos das crianças, o espaço do parque, conforme Francisco (2005) afirma, como um lugar, nas instituições de Educação Infantil onde acontece a brincadeira “livre”, mas também, com a oportunidade para a criança se movimentar amplamente, fazer escolhas, determinar seus próprios tempos, no qual a professora interfere pouco, deixando apenas seus olhos sobre elas.

As brincadeiras são consideradas livres porque são as crianças que escolhem de que querem brincar, onde querem brincar, com o que vão brincar e por quanto tempo vão permanecer em uma brincadeira e noutra ou em várias simultaneamente. Ou seja, exercem determinados poderes na (re)criação e exploração do espaço, que na sala são enfraquecidos (FRANCISCO, 2005, p. 129).

A partir das análises deste capítulo buscou-se compreender os sentidos atribuídos às brincadeiras que acontecem em diferentes espaços no cotidiano da Educação Infantil. Sintetizou-se nessa pesquisa de campo, voltada ao estudo sobre como se constituem os indícios do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação nos momentos de vivências de brincadeiras no ambiente escolar, buscando compreender quais as contribuições do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar.

Ao se concluir o movimento da pesquisa, com as fotografias, os desenhos e relatos orais das crianças constatou-se um conjunto de enunciações, que puderam ampliar a reflexão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Na próxima seção serão tecidas algumas considerações sobre este estudo.

7. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados neste estudo aspectos fundamentais sobre as funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, e sobre o desenvolvimento cultural das crianças e, a partir destas discussões teóricas, como o brincar está presente em cada etapa do desenvolvimento da criança.

Deve-se considerar, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, que as funções biológicas que um indivíduo traz ao nascer são essenciais, mas não são suficientes para garantir sua sobrevivência e a sua vida em sociedade. Para constituir-se como sujeito é necessário que ele interaja com um grupo social e, a partir das experiências vividas coletivamente, construa ativamente as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento tipicamente humano pelas relações sociais que vão se estabelecendo neste processo de humanizar-se.

O cérebro humano tem a capacidade da plasticidade cerebral que, como abordado neste estudo, possibilita ao homem se adaptar e se readaptar ao longo da vida em função das experiências que são vivenciadas socialmente. Ainda sobre o desenvolvimento humano, tem-se a compreensão de que nascemos com funções psíquicas elementares e a partir das interações sociais, desenvolvemos as funções psíquicas superiores que se constituem apenas pela mediação social. Evidentemente que foram estudadas de forma separadas apenas para o aprofundamento teórico, pois as funções psicológicas se desenvolvem de forma integrada, não existem lugares específicos em nosso cérebro para cada uma das FPS, pois trabalham em conjunto e integradas.

No desenvolvimento infantil, na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais é a atividade-guia que promove o desenvolvimento psíquico da criança, sendo a imaginação a neoformação deste período. A imaginação, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é a base da atividade criadora e está presente na vida cultural do homem possibilitando a criação artística, científica e a técnica. Tudo que existe de produção no mundo cultural é produto da imaginação e criação humana, quase tudo que nos cerca é produto da imaginação e da criação humana.

A imaginação é a atividade psíquica que possibilita a brincadeira de papéis sociais, pois a criança adentra em um mundo imaginário e reconstitui as relações sociais que estão presentes na cultura em que está inserida. Assim sendo, a brincadeira de papéis sociais possibilita o desenvolvimento pleno da criança de forma significativa a partir do seu entorno social, vivências e experiências que podem ser representadas na atividade simbólica. É justamente na brincadeira de papéis sociais que a criança, no período pré-escolar, se apropria das relações

sociais sendo um momento muito importante para a formação de sua personalidade. A partir dos estudos realizados pôde-se compreender que na idade pré-escolar a criança descobre, por um lado seu “eu”, sua personalidade e, por outro lado, é neste período da vida que se estrutura a sua concepção de mundo a partir da situação imaginária quando representa as relações sociais na brincadeira.

É importante ressaltar que no momento da brincadeira a imaginação não pode ser vista como premissa para o ato do brincar, mas a partir da brincadeira a criança imagina. A imaginação não pode ser considerada como um produto final pois, é brincando que se imagina.

Nos aspectos metodológicos deste estudo, por considerar que o objeto de estudo deve ser estudado dialeticamente, pela historicidade e em constante movimento a partir das relações que se constituem, foi discutida a participação das crianças como sujeitos autores do seu processo de desenvolvimento, trazendo a importância de escutar a opinião delas também sobre as suas brincadeiras preferidas para a pesquisa de campo.

Em relação à pesquisa de campo e análise de dados, foram considerados os objetivos específicos que serão tratados apontando os principais desdobramentos.

O primeiro objetivo específico foi analisar os momentos, os motivos e as condições que sustentam (ou não) a possibilidade de surgimento das brincadeiras de papéis sociais no espaço escolar. Neste item a pesquisa de campo demonstrou os dados referentes à organização da rotina escolar de cada escola, pois, muitas vezes, o tempo da brincadeira não está presente na rotina escolar. Foi possível compreender, após as análises, que é preciso garantir o tempo e espaço do brincar no cotidiano da Educação Infantil, e que a rotina escolar tem que ser organizada intencionalmente para atender as necessidades de desenvolvimento da criança que na idade pré-escolar têm como atividade-guia o brincar, porque quando é limitada aos interesses dos adultos não garantem o tempo e o espaço para que as experiências e vivências sejam enriquecedoras, possibilitando a atividade do brincar como orientadora do desenvolvimento infantil.

Em relação à organização do tempo e do espaço, foi possível analisar o quanto ainda se vive em uma sociedade adultocêntrica pois, os dados indicam uma organização que não prioriza o tempo e o espaço da criança, mas sim, do mundo dos adultos. É preciso que o tempo e o espaço sejam organizados intencionalmente favorecendo o desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar garantindo assim, maior tempo e espaço para os momentos do brincar, para que realmente possam desenvolver a imaginação integrada ao desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores.

O segundo objetivo específico foi identificar e analisar os indícios que apontam para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, a partir da

descrição dos momentos de vivências com brincadeiras. Foram analisados os registros em que se constituíram brincadeiras, sendo priorizadas a observação do desenvolvimento da imaginação criativa, da linguagem oral, da organização do pensamento, da memória na reconstituição da memória, a formação da personalidade, pois aprendem a agir diante das situações e das pessoas, uma vez que as ações práticas que realizam em suas protagonizações estruturam processos internos que orientam outras ações práticas. Nas brincadeiras como as temáticas de cuidar do outro e festa de aniversário, também foi possível analisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de forma global, como por exemplo: a memória na reconstituição das vivências que fazem parte da cultura em que a criança está inserida, a imaginação criativa ao reorganizarem o enredo das brincadeiras com os objetos que tinham ao entorno. E ainda a linguagem oral e pensamento com ampliação do vocabulário ao utilizarem palavras de forma coerente; o raciocínio-lógico na sequência de organização das ações que eram realizadas pelas crianças, a percepção visual, auditiva e tátil que também estavam presentes nas ações com os objetos e com o outro. A atenção voluntária porque a brincadeira coletiva exige a concentração das crianças para participarem realizando ações em conjunto com os seus colegas e as emoções demonstradas por meio dos sentimentos e afetividades que estavam presentes durante a atuação das crianças nas vivências das brincadeiras.

Destaca-se nos episódios apresentados a primeira forma apontada pela Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento da imaginação referente aos conteúdos/temáticas que as crianças trouxeram para suas brincadeiras como: brincadeira do telefone, brincadeiras de cuidados com o outro, festa de aniversário, supermercado e comidinha. Estas que elucidaram a imaginação tem origem com os elementos tomados da realidade, do contexto cultural das crianças que participaram deste estudo, ou seja, surgindo da experiência direta do sujeito.

Também pode-se enfatizar pelos episódios, a segunda forma em relação aos indícios do desenvolvimento da imaginação, de que os produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados, sendo mais complexo do que o primeiro princípio. Quando as crianças subvertem objetos representando outros significados, quando criam cenários para o enredo da brincadeira ou mesmo quando representam papéis sociais na brincadeira, estão reelaborando e modificando elementos que fazem parte da sua realidade.

Porém, apesar dos indícios de desenvolvimento da imaginação e demais funções psíquicas superiores em vivências com brincadeira, nos episódios apresentados neste estudo evidenciou-se a falta de intencionalidade pedagógica. Ressalta-se que o adulto, como parceiro mais experiente, tem condições de provocar nas crianças reflexões sobre os papéis e as relações

sociais, contribuindo para que uma vivência de brincadeira livre se torne mais elaborada passando a se constituir como jogo de papéis.

As reflexões elencadas sobre a intencionalidade pedagógica, que contempla oportunizar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, no momento do brincar como atividades humanas que são carregadas de sentidos pessoais e de significados sociais que são partilhados e envolvem a criança integralmente com o seu corpo, seus afetos, seus desejos, suas necessidades e sua imaginação. As vivências com as brincadeiras de papéis sociais, promovem mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, sendo a imaginação a neoformação da idade pré-escolar, portanto a atividade do jogo de papéis deve ser garantida de forma intencional no cotidiano da Educação Infantil.

O terceiro objetivo específico foi interpretar possíveis processos de significação atribuídos pelas crianças a diferentes situações, considerando suas muitas formas de expressão. Nesta seção foram apresentadas as diferentes formas de expressão das crianças por meio dos desenhos, relatos orais e fotografias realizados sobre as suas brincadeiras preferidas.

Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenho é uma criação predominante na primeira infância e também contribui para a imaginação e a atividade de criação. Nos registros analisados, foi possível identificar que a criança primeiramente desenha o mundo que a cerca, depois ela percebe que pode escrever esse mundo pelo signo cultural das letras. É importante contextualizar que as crianças que participaram deste estudo, estão inseridas culturalmente em um mundo letrado, e o ato de desenhar e escrever perpassam pelos seus sentidos, pois os adultos utilizam a escrita e leitura no seu cotidiano atribuindo significados a este signo cultural que é a escrita.

Nos registros realizados pelos desenhos e fotografias evidencia-se nestes episódios a terceira forma para os indícios do desenvolvimento da imaginação, na relação entre a atividade de imaginação e realidade que são de caráter emocional. As emoções têm a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens, assim sendo, as vivências representadas nos registros realizados pelas crianças estão relacionadas diretamente com as suas emoções e sentimentos.

Como foi possível analisar neste estudo, a brincadeira de papéis sociais contribui de forma significativa para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, por isso é importante que, além de ser indicado nos documentos legais que norteiam o currículo da Educação Infantil precisa estar de fato no dia a dia do chão das escolas como forma de expressão típica da infância. Garantir e promover o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar é essencial para se contemplar a quarta forma da imaginação em que um ato criativo e imaginado se torna realidade, assim como tudo que nos rodeia que

antes foi imaginado pelo ser humano, podendo ser algo completamente novo, passando realmente a existir no mundo influenciando sobre outras coisas.

Partindo sempre da necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca, os produtos da imaginação passam por uma longa história, qualquer objeto ou instrumento pode ser um exemplo da imaginação que se torna realidade, criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondendo ao que existe na natureza.

Espera-se que este estudo científico contribua para a ampliação da discussão sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da imaginação, ressaltando a importância da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil. Da mesma maneira que evidencia que cada vez mais as crianças possam ser respeitadas e escutadas como sujeitos de direitos e que as especificidades desta categoria social, que é a infância, possam estar presentes no dia a dia da Educação Infantil.

Como contribuições e retorno para as crianças que participaram deste estudo e das instituições de Educação Infantil, a pesquisadora pretende realizar ações formativas apresentando os dados analisados em conjunto com a fundamentação teórica e também uma cópia deste estudo para cada unidade escolar como acervo de estudos e pesquisa para a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A.; **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado), Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.
- AKURI, J. G. M.; **Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche**. 2022. 171 f. Tese (Doutorado) Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234620>. Acesso em: 02 maio 2023.
- ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B.; Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2022.
- ANDRADE, M.; **Mário de Andrade e os parques infantis**. São Paulo: Itáu Cultural, 2013. 33 p. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/03/mariodeandrade_op2_envio2-1.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K.; **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana: Adonis, 2013. 112 p.
- AQUINO, L. M. L.; Contribuições da teoria histórico-cultural para uma Educação Infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Os%20estudos%20da%20teoria%20hist%C3%B3rico,fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20edu%2D%20ca%C3%A7%C3%A3o%20infantil>. Acesso em: 19 maio 2022.
- ARAGÃO, J. B. Animais de balata. In: Sesc. Departamento Nacional. **Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos**, Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, 2018. p. 36 - 38.
- ARCE, A.; **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013. 111 p.
- ARCE, A.; DUARTE, N.; **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin** São Paulo: Xamá, 2006. 119 p.
- ARIÈS, P.; **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BAUMTROG, M. D.; Others and Imagination in Reasoning and Argumentation: improving our critical creative capacity. **Informal Logic**, Lisboa, v. 37, n. 2, p. 129-151, 3 jun. 2017. University of Windsor Leddy Library. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22329/il.v37i2.4769>. Acesso em: 21 maio 2023.

BEPPU, E. A. T.; **O desenvolvimento da memória cultural na compreensão da psicologia histórico-cultural**: contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3057>. Acesso em: 29 maio 2022.

BOM, F. C.; A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 10., 2017, São Luís. **Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís: Anped, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_351.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BORELLA, T.; **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138334>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B.; MEMÓRIA E SENTIDO NA NARRATIVA DE CRIANÇAS: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 185-197, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YSYLym7cDR4rqFDdHMrtVJj/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BUCCI, L.; **"A escola é da diretora: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças"**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Usp, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002793092>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Perdizes: Cortez Editora, 2008. p. 35-42.

CARAM, A. M.; **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7440/TeseAMC.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T.; O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, J. M.; ROSEIRO, S. Z.; LOURENÇO, S. G.; A FOTOGRAFIA AGENCIANDO LINHAS DE VIDA NOS COTIDIANOS ESCOLARES. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yjXJJrTQBGp46MQm8g6FyKP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

CASTRO, L. R.; **Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura**. In CASTRO, L.R. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2001, p.19-46.

CASTRO, S. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado), Unioeste, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4741?mode=full>. Acesso em: 29 maio 2022.

CHAVES, M.; Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 56-60, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1356>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CÔCO, V.; SOARES, L. C.; Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, abr. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5013/2767>. Acesso em: 03 jun. 2022.

COLUSSI, L. G.; **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325?mode=full>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B.; **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 136 p.

COSTA, S. A. F.; LIMA, E. A.; **Função simbólica da consciência & humanização: questões e desafios para a Educação Infantil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 286 p.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CRUZ, M. N.; Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do**

desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Cap. 3. p. 85-104.

CRUZ, M. N.; **Imaginação, conhecimento e linguagem**: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2002. 90 f. Tese (Doutorado), Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.239984>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CRUZ, M. N.; Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, p. 361-374, out. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DANNA, T. **Literatura e imaginação**: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado), Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90653>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. In: **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores associados, 2009 p. 1-17.

DEMARTINI, Z. F. **Infância, Pesquisa e Relatos orais**. Ana Lucia G. de et al. (orgs.) Por uma cultura da infância. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, M.G.; HARRIS, P. L. A influência da imaginação no raciocínio de crianças pequenas. **British Journal of Developmental Psychology**, 8 (4), 305–318, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00847.x>. Acesso em: 21 maio 2023.

DUARTE. N.; A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 79-115, julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt#>. Acesso em: dez. 2021.

EARP, M. L. S.; **Assistência ou educação**: o projeto alunos-residentes de CIEPs. Rio de Janeiro, 1996. Dissert. (mestr.) PUC.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELKONIN, D. B. (1932). **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D.; Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, Marta (org.). **Biblioteca de psicología soviética**: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss. Moscú: Editorial Progreso, 1987. Cap. 1. p. 83-102.

ELKONIN, D.; Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: SHUARE, Marta (org.). **Biblioteca de psicología soviética: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. Cap. 2. p. 104-124.

FARIA, W. S. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2648?show=full>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FARIA, A. L. G.; A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 60-91, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QSGr9W33C8ZTrY3qGxRDyCG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FARIA, M. O.; HAI, A. A. O.; (Re) significando o brincar na Educação Infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12251>

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F.; A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6FSDtKhCPWkPPMdQzwGzSHn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

FERREIRA, Z.; Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013. Cap. 9. p. 157-176.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. C.; A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. G. (Orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P.; **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018. 135 p.

FRANCO, M. I. M.; **Planejamento e Realização de Exposições**. Brasília: Ibram, 2018. 231 p.

FRANCISCO, Z. F.; **Zé, tá pertinho de ir pro parque?: o tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil**. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102751>. Acesso em: 22 maio 2022.

FREYRE, G.; **Casa-grande & senzala**. 48. ed. Recife: Global Editora, 2003. 375 p. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229395/mod_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala%20%281%29.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

FREITAS, M. T. A.; A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GERKEN, C. H. S.; A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. **Psicologia em Estudo**, São João Del-Rei, v. 13, n. 3, p. 549-558, set. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300016. Acesso em: 12 jan. 2021.

GOBBI, M.; Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap. 4. p. 69-92.

GOBBI, M.; Mário de Andrade, infância e arte: inventividade e políticas públicas para infância em são paulo. In: ANDRADE, Mário de. **Mário de Andrade e os parques infantis**. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. Cap. 3. p. 9-10. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/03/mariodeandrade_op2_envio2-1.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOBBI, M. (2013). **Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis**. Revista Contexto & Educação, 23(79), 199–221. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.199-221> . Acesso em: 01 maio 2023

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado), Unesp, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153227>. Acesso em: 29 maio 2022.

GODOY, E. V.; SANTOS, V. M. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/g9PftWn8KMYfNPBs7TLfC8D/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 maio 2022.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOUAISS, A.; **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2019. 973 p.

KLISYS, A. Faz de conta: mundo miniatura da realidade. In: SESC. Departamento Nacional. **Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos**, Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, 2018. p. 12-17.

KRAMER, S.; Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

LAZARETTI, L. M.; Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 6. p. 129-148.

LACERDA, C. B. F. **Oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento**. São Paulo: Cabral Editora. 1995.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.) In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar. SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis (comp.). In: **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar**. México: Trillas, 2010. p.17-29.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R. V. (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo-SP: Editora Moraes LTDA, 1978.

LEONTIEV, A. N. (1982). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Leóntiev. In L. S. Vygotsky. **Teoria e método em Psicologia** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, M. I. **No campo da linguagem a linguagem no campo** : o que falam de escola e saber as crianças da área rural. Rio de Janeiro, 1995. Dissert. (mestr.) PUC.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociências**. São Paulo: Editora Atheneu, 2004. 698 p.

LISINA, M. I.; Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de preescolares con sus coetáneos. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (comp.). **Biblioteca de psicología soviética: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss**. México: Trillas, 2010. Cap. 9. p. 87-95.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Gen E.P.u., 2018. 112 p.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2017. Original escrito em 1976.

LURIA, A. R. (1929). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 8. p. 143-190.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. 368 p.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: atenção e memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 102 p.

MACEDO, E. E. **Os direitos das crianças no centro da luta por creche**. IN: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. G. (Orgs.) *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 275-286, dez. 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354>. Acesso em: 19 maio 2022.

MAGIOLINO, L. L. S.; **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de vigotski. 2010. 193 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/11/magiolino_2-1.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

MANICA, A. P. **Brincar/jogo de papéis sociais e a Educação Infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2018. 93 f. Dissertação (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8394>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A.; **Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. Psicologia: Ciência e Profissão**, Universidade Estadual Paulista, v. 35, n. 2, p. 457-472, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000200457&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil. **Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, n.1, p. 97-104, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>. Acesso em 31 de jan. de 2018.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

MARQUES, F. M.; SPERB, T. M.; **A escola de Educação Infantil na perspectiva das crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722013000200022&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARTINATI, A. Z.; **Estudo sobre a atividade voluntária em crianças pré-escolares à luz da teoria histórico-cultural**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado) em Educação, Universidade São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11638/TESE%20FINAL%20CORRIGIDA.%20ADRIANA%20ZAMPIERI%20MARTINATI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 maio 2022.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, J. B. Da relação Vigotski e Leontiev – Alguns apontamentos a respeito da história da psicologia soviética. **Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, 47 (1), 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v47i1.200>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

MELLO, S. A.; **A escuta como método nas relações na escola da infância.** In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora Crv, 2017. Cap. 6. p. 87-96.

MELLO, S. A.; A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2. ed. Campinas: Cultura Acadêmica, 2010. Cap. 2. p. 99-124.

MINAYO, M.C.S.; COSTA, A.P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018.

MORAES, M. C.; **Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação Infantil: o jogo de papéis como atividade principal.** 2018. 214 f. Tese (Doutorado) em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10985>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOIMÁS, J. X.; ARAUJO, L. A.; ANJOS, C. I.; Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 14, p. 44-63, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975/9649>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R.; O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L], v. 13, n. 2, p. 293-302, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2020.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. “O Laboratório como metodologia”. In: NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky - Cientista Revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.

NOGUEIRA, A. L. M.; **O jogo e o conceito de número na Educação Infantil segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural.** 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado), Universidade São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12261?show=full>. Acesso em: 22 maio 2022.

NUNES, L. L.; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Habilidade de Comunicação Intencional de Bebês: o que pensam as mães?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 363-

372, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/cq5XWqZ4yVyZT8fK3cv5KxF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, M. K.; **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K.; **Algumas Contribuições da Psicologia Cognitiva**. 2004. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/oficinas/criacao/Psicologia%20Cognitiva.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R.; **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; **Creches, crianças, faz de conta e cia**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 150 p.

OLIVEIRA, Z. M. R.; **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras**. São Paulo: Cortez, 2011. 156 p.

PASQUALINI, J. C.; A teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 3. p. 63-90.

PERES, S. G.; NAVES, R. M.; BORGES, F. T.; Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 151-161, abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013877>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PINO, A.; ÁLVAREZ, A.; Natureza e cultural: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 2. p. 71-98.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. R. B.; **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30366096.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PIORSKI, G.; **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016. 156 p.

PIRES, M. F. C.; O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32831997000200006>. Acesso em: 25 maio 2023.

POTT, E. T. B.; NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T.; Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à educação: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 26, p. 1-9, 23 set. 2019. Disponível em: <http://orcid.org/%200000-0001-8263-6093>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PRESTES, Z.; A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, Niterói, v. 7, p. 28-39, ago. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PRESTES, Z. R.; **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de lev semionovitch vigotski no brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 19 maio 2022.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

PRESTES, Z.; **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: Autores Associados, 2012. 255 p.

PRESTES, Z.; A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Niterói, v. 22, n. 49, p. 295-304, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, 2011, Jan./abr. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

REPKIN, V. V.; O que é a imaginação? **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 7, p. 1-9, jan. 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69011>. Acesso em: 25 maio 2023.

RIO, P.; ÁLVAREZ, A.; El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 1. p. 15-69.

ROSA, J. E.; CALDEIRA, A. D.; DAMAZIO, A.; O conceito de número na proposta curricular de matemática do Estado de Santa Catarina: uma análise a luz da abordagem histórico - cultural. **Revemat**: revista eletrônica de educação matemática, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 5-15, 26 mar. 2008. UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2008v3n1p5>. Acesso em: 28 maio 2022.

ROSEMBERG, F. **A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras**. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. G. (Orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

ROCHA, M. S. P. M. L. ; ÁLVAREZ, A.; Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 2. p. 99-124.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ROCHA, E. A. C.; Por que ouvir as crianças?: algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Perdizes: Cortez Editora, 2008. Cap. 2. p. 43-51.

RUBINO, S.; O modernista professor. In: ANDRADE, Mário de. **Mário de Andrade e os parques infantis**. São Paulo: Itáu Cultural, 2013. Cap. 1. p. 5-6. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/03/mariodeandrade_op2_envio2-1.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

RUBINSTEIN, S. L.; **Princípios de psicologia geral: a memória, a imaginação e o pensamento**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1973. 4 v.

SANTOS, L.; **Sobre ouvir estrelas: a produção da subjetividade e da imaginação na educação infantil**. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado), Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26313/D%20-%20SANTOS%2c%20LILIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SHUARE, M.; Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, p. 1-7, 9 dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100502. Acesso em: 12 jan. 2021.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SHUARE, M. (org.). **Biblioteca de psicología soviética: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

SHUARE, M.; Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, p. 1-7, 9 dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100502. Acesso em: 12 jan. 2021.

SINGULANI, R. A. D.; **A organização do espaço da escola de Educação Infantil**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora Crv, 2017. Cap. 9. p. 129-139.

SILVA, S. M. C.; **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. 135 p.

SILVA, A. A.; **“A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções**. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. G. (Orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descoloniza-dora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

SILVA, G. F.; **A participação das crianças na organização da rotina**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora Crv, 2017. Cap. 10. p. 140-152.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Perdizes: Cortez Editora, 2008. Cap. 4. p. 79-101.

SILVA, C. L.; **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado), São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-140612/pt-br.php#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20trabalho,abordado%20de%20forma%20mais%20particularizada>. Acesso em: 22 maio 2022.

SILVA, M. C.; **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado), Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181541>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SIMÕES, P. M. U.; PERES, F. M. A.; QUEIROZ, J. T. O encontro entre a psicologia e a sociologia da infância. **Rev. Psicologia em Estudo**, Recife, PE, v. 23, p. 1-13, 26 out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40193>. Acesso em: 21 maio 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 183 p.

SMOLKA, A. L. B.; Dever de memória e desejo de celebração: con(tradições da experiência na instituição escolar. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Cap. 6. p. 137-186.

SMOLKA, A. L. B.; A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: vygotsky e a construção do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001. Cap. 2. p. 33-62.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPbDQt56Jz3XXK9BRF/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia (org.). **Estudos socioculturais da mente**. São Paulo: Artmed, 1998. Cap. 7. p. 143-158.

SMOLKA, A. L. (ed.). Imaginação e criação na infância. In: VIGOTSKI, Lev S.. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-135.

SMOLKA, A. L. B.; Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SOLON, L. A. G.; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com criança. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Perdizes: Cortez Editora, 2008. Cap. 10. p. 204-224.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, Luis. **El dibujo**: como actividad formativa en la edad preescolar. México: Trillas, 2016. 159 p.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **La actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2012. 142 p.

SOUZA, R. A. C.; **Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza-CE, 2010.

SOUZA, S. F.; SOUSA, A. M.; A brincadeira em Vigotski: reflexões iniciais sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. **Realize Editora**, Campina Grande, v. 7, p. 1-9, 2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

STACCIOLI, G.; Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 5. p. 95-126.

TEIXEIRA, S. R. S.; A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da amazônia. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais 36ª Reunião Nacional da Anped**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1-16. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/relacao-cultura-e-subjetividade-nas-brincadeiras-de-faz-de-conta-de-criancas>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TELES, M. A. A. **Creche em tempos de perdas de direitos!** In: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F; FARIA, A. G. (Orgs.) Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TOMAZ, C.; GIUGLIANO, L. G.; A razão das emoções: um ensaio sobre "o erro de descartes". **Estudos de Psicologia**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 407-412, dez. 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200013. Acesso em: 28 maio 2022.

TOASSA, G.; **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado) em Educação, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>. Acesso em: 22 maio 2022.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R.; As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779,

ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Acesso em: 01 maio 2023.

TSUHAKO, Y. N.; **O desenho como expressão da criança**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: Editora Crv, 2017. Cap. 13. p. 173-198.

TUNES, E.; TUNES, G.; O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3038>. Acesso em: 29 maio 2022.

TULESKI, S. C.; EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 2. p. 35-62.

VEER, R. D.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Unimarco, 1991. 479 p.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. (1932) Problemas de psicología general. **Obras Escogidas**. Volume II. Madrid: Visor Distribuciones. 1993.

VYGOTSKI, L. S. (1931) Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**. Volume III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, L. S. (1931) Psicologia infantil. **Obras Escogidas**. Volume IV. Madrid: Visor Distribuciones. 1996.

VIGOTSKI, L. S.; **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Original escrito em 1929.

VIGOTSKI, L. S.; A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S.. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 525 p.

VIGOTSKI, L. S.; Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

VIGOTSKI, L. S.; Problemas de método. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

VIGOTSKI, L. S.; **Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

VYGOTSKI, L. S.; (1933). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 2. ed. Barcelona: Crítica, 2008. 227 p.

VIGOTSKY, L.; **Teoria de las emociones**. Madrid: Akal, 2004. 260 p.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, jul. 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

WERNER, J.; A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 33-38, abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100033&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

WENETZ, I.; Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. **Proposições**, [s. l], v. 22, n. 2, p. 133-149, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

WERTSCH, J. V.; RIO, P.; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 214 p.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WOOLLEY, J. D.; PHELPS, K. E.. Young children's practical reasoning about imagination. **British Journal Of Developmental Psychology**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 53-67, mar. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00618.x>. Acesso em: 21 maio 2023.

ZAPOROZHETS, A. V. (1940). El desarrollo del pensamiento lógico en niños de edad pre-escolar. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (comp.). **Biblioteca de psicología soviética: la psicología evolutiva y pedagogia en la urss**. México: Trillas, 2010. Cap. 16. p. 168-177.

ANEXOS

RELAÇÃO DE CRÉDITOS CUMPRIDOS NO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

59140 - 10866760/2 - Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Sigla	Nome da Disciplina	Início	Término	Carga Horária	Cred.	Freq.	Conc.	Exc.	Situação
5965018-3/1	Infância, História e Educação (2)	06/08/2019	15/10/2019	90	6	80	A	N	Concluída
5965038-1/1	Ciclo Temático de Aprofundamento Teórico-Conceptual sobre Temas e Questões Relativas a Pesquisa Educacional	16/09/2019	09/12/2019	120	8	100	B	N	Concluída
5965021-3/1	Docência no Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos	11/03/2020	20/05/2020	90	6	100	A	N	Concluída
Atividade do Programa	Participou da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino junto à disciplina 5961117 - Seminários Avançados em Educação II, ministrada a alunos de graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (3)	01/07/2020	30/11/2020	-	2	-	-	-	-
EDM5085-3/3	Sociologia da Infância e Educação Infantil (Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo)	31/08/2020	22/11/2020	120	8	100	A	N	Concluída
Atividade do Programa	Participou do 4º Congresso Nacional de Educação, com apresentação do trabalho "Uma Análise Sobre o Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores na Infância", publicado nos anais do evento: http://www.educacaopocos.com.br/anais/anais2020.html (4)	07/10/2020	08/10/2020	-	4	-	-	-	-
ERP5783-2/4	Abordagem Histórico-Cultural na Pesquisa Qualitativa em Saúde (Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo)	09/10/2020	17/12/2020	60	4	80	A	N	Concluída
Crédito Externo	SE: Infâncias e Crianças em Pesquisas Educacionais Contemporâneas (5)	19/10/2020	30/11/2020	-	2	100	T	-	-
Atividade do Programa	Participou da Etapa de Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino junto à disciplina 5931063 - Ensino de Química e Educação Inclusiva, ministrada a alunos de graduação do curso de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (6)	01/02/2021	30/06/2021	-	2	-	-	-	-
Atividade do Programa	Participou da 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte, com apresentação do trabalho "A escuta atenta sobre o brincar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na infância", publicado nos anais do evento: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8770-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (7)	17/03/2021	26/03/2021	-	4	-	-	-	-
5965022-3/1	Neuropsicologia e Educação: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	25/03/2021	03/06/2021	90	6	90	A	N	Concluída
Crédito Externo	Direitos Fundamentais da Infância e Teoria Histórico-Cultural: Princípios e Perspectivas para Humanização (8)	06/04/2021	29/04/2021	-	2	82	T	-	-
Crédito Externo	Especificidades da Docência na Educação Infantil: Aspectos Históricos e Legais (8)	05/05/2021	14/05/2021	-	2	91	T	-	-
5965003-3/1	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Organização do Ensino	26/08/2021	11/11/2021	90	6	85	A	N	Concluída
Crédito Externo	Leitura e Literatura Infantil na Educação da Infância: A Formação de Crianças Leitoras (8)	06/12/2021	11/12/2021	-	4	100	T	-	-
5965037-3/1	Relações Étnico-Raciais, Educação e Dinâmica Social no Brasil	14/04/2023	19/05/2023	30	0	-	-	N	Aguardando avaliação

	Créditos mínimos exigidos		Créditos obtidos
	Para exame de qualificação	Para depósito de tese	
Disciplinas:	14	32	66
Estágios:			
Total:	14	32	66

Créditos Atribuídos à Tese: 120



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEP/FFCLRP-USP/085-dgfs.

Ribeirão Preto, 01 de setembro de 2020.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“A escuta atenta das crianças sobre o brincar no cotidiano da educação infantil: uma análise das funções psíquicas superiores”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 207ª Reunião Ordinária, realizada em 20.08.2020, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE: 28785520.6.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues **relatórios semestrais** e, ao término do estudo, um **relatório final** sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Assinado de forma digital por
 Patrícia Nicolucci
 Dados: 2020.09.01 00:41:05
 -03'00'

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
 Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Aline Patrícia Campos Tolentino de Lima
 Programa de pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
 Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
 Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coete@listas.ffclrp.usp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A pesquisa intitulada “**A escuta atenta das crianças sobre o brincar no cotidiano da educação infantil: uma análise das funções psíquicas superiores**”, é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP cujo objetivo geral, estritamente acadêmico, é analisar as interações e narrativas das crianças sobre o brincar no cotidiano infantil, considerando como e por que elas escolhem as brincadeiras e como as funções psicológicas superiores são constituídas neste processo.

Tendo a pesquisadora Aline Patricia Campos Tolentino (Programa de pós-graduação em Educação FFCLRP/USP) e a orientadora Prof^a. Dr^a. Joana de Jesus de Andrade (FFCLRP) como responsáveis por este estudo. Este documento refere-se ao convite a seu(sua) filho(a) para participar do referido estudo que será realizado na escola em que ele (a) estuda. Este documento é chamado de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e tem por finalidade expor qual será a participação de seu (sua) filho (a), caso você autorize. Este documento também informa os possíveis riscos e benefícios dessa participação, além de dizer os direitos de seu(sua) filho(a) como participante da pesquisa. Após analisar as informações deste Termo de Consentimento e esclarecer todas as suas dúvidas, você terá conhecimento necessário para tomar uma decisão sobre a participação ou não, de seu(sua) filho(a) neste estudo.

A metodologia a ser empregada para a obtenção dos dados será feita através de **rodas de conversas** e **acompanhamento** (observação) das brincadeiras cotidianas na escola. As crianças expressarão suas opiniões sobre as brincadeiras, por meio do **diálogo**, nas rodas de conversas e também por meio de **registros fotográficos** que elas mesmas farão com máquinas que serão levadas pela pesquisadora, e, por produções de **desenhos** sobre as brincadeiras preferidas. Como forma de registro dessas interações a pesquisadora terá um **diário de campo** com as anotações diárias, além de alguns registros através de **fotos e gravação em áudios e vídeos**. Importante destacar que todas as produções das crianças terão sigilo de seus autores, portanto, não serão expostos os rostos ou os nomes das crianças, bem como o nome da escola, no trabalho de pesquisa em questão. A pesquisadora pretende realizar este estudo durante seis meses, com duas visitas semanais à unidade escolar, com previsão de 10 encontros para as rodas de conversas que serão realizadas com duração média de 50 a 60 minutos para cada encontro ou visita.

A participação neste estudo é voluntária, e se você decidir que seu(sua) filho(a) não poderá participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Em relação aos possíveis riscos e desconfortos, tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se quiser, poderá conversar com o pesquisador sobre o assunto. Garante-se neste estudo o sigilo e a privacidade dos sujeitos (participantes), como também se garante que sua participação pode implicar em riscos de leves desconfortos físicos ou morais, semelhantes aos vivenciados no cotidiano da instituição educacional, como também podendo suscitar questões pessoais ou gerar reflexões de ordem pessoal. E neste caso, nos comprometemos a suspender a participação de seu(sua) filho(a) da coleta de dados imediatamente. Caso seja necessário, a pesquisadora, bem como sua orientadora, poderão oferecer suporte e apoio psicológico para situações que demandem tal intervenção. Em relação aos dados obtidos durante a pesquisa de campo serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados.

Não haverá nenhum tipo de benefício (financeiro ou material) direto ao participante da pesquisa e também não receberão remuneração pela participação. No entanto a participação dele(a) poderá contribuir para pesquisas do âmbito educacional. A participação de seu(sua) filho(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, ele(a) poderá ser encerrada. Tal recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola em que ele(a) estuda. Além disso, sendo um trabalho de observação do coletivo de crianças, serão tomados todos os cuidados para que seu(a)

filho(a) não apareça nos áudios, vídeos e anotações a serem feitas, caso o(a) senhor(a) não autorize sua participação.

QUAIS SÃO OS DIREITOS DA CRIANÇA QUE PARTICIPAR DO ESTUDO?

A criança tem direito a:

- 1) Receber as informações do estudo de forma clara e em linguagem adequada a sua idade;
- 2) Ter oportunidade de esclarecer todas as suas dúvidas;
- 3) Ter liberdade para recusar a participação no estudo, e isto não trará qualquer problema para ele(a);
- 4) Ter respeitado o seu anonimato (confidencialidade);
- 5) Ter respeitada a sua vida privada (privacidade);
- 6) Receber uma via do termo de assentimento (assinado pela criança) e também deste documento, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador;
- 7) Receber reembolso caso haja algum gasto referente à participação da pesquisa não previsto anteriormente;
- 8) Ter direito à indenização se ocorrer algum dano decorrente de participação da pesquisa, conforme as leis vigentes no país.

Caso existam eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto de pesquisa, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Comitê de Ética em pesquisa – FFCLRP

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900 – Ribeirão Preto/SP

Bloco 01 – Prédio da Administração – Sala 07 – 14040-901

Telefone: (16) 3315-4811 / Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br

Se tiver dúvidas sobre o estudo, fale diretamente com a pesquisadora responsável e, caso suas dúvidas envolvam questões éticas sobre a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP (dados citados acima) e também, com a orientadora da pesquisa, Profa. Joana de Jesus de Andrade. As formas de contato estão abaixo:

Pesquisadora: Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Telefone: (16) 98802-1590

E-mail: alinepctolentino@hotmail.com

Orientadora: Profa. Joana de Jesus de Andrade

Telefone: (16) 3315-0400, 981319850

E-mail: joanaj@ffclrp.usp.br

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900, Monte Alegre – Ribeirão Preto/SP

Departamento de Química, Bloco 18, sala 26.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Nome da criança participante: _____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do responsável

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Meu nome é Aline Patricia Campos Tolentino de Lima, sou estudante do Doutorado em educação do programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e vou passar um tempo em sua escola fazendo uma pesquisa. Pesquisa significa que tentarei descobrir algo. Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**A escuta atenta das crianças sobre o brincar no cotidiano da educação infantil: uma análise das funções psíquicas superiores**”. Sou a pesquisadora responsável juntamente com minha orientadora, a Prof^ª Dr^ª Joana de Jesus de Andrade, e seus pais já foram informados sobre a pesquisa e permitiram que você participasse.

Quero descobrir **quais são as suas brincadeiras preferidas** e de seus colegas; **em quais espaços da escola** você mais gosta de brincar e; também quero saber **como vocês brincam**.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa. Nosso objetivo consiste em analisar as suas interações e narrativas sobre as brincadeiras no cotidiano da educação infantil. Para descobrir essas coisas, quero observar o que você e as outras crianças fazem e, às vezes, conversar com vocês e fazer perguntas. Algumas crianças também podem gostar de me mostrar, desenhar ou tirar fotos de suas brincadeiras preferidas e poderemos fazer isso juntos.

A pesquisa será feita no espaço da sua escola, no município de Ribeirão Preto, onde faremos rodas de conversas e vocês poderão expressar (falar, desenhar, fotografar) sua opinião sobre o brincar. Para isso, eu usarei um caderno de anotações, uma máquina fotográfica e um gravador de áudio e vídeo. O uso do gravador de áudio, vídeo e caderno de anotações é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos mínimos. Caso aconteça algo errado, e você não queria que eu acompanhe ou anote suas atividades, você pode avisar seus pais ou a professora e pedir para eles me procurarem pelos **telefones 16-98802-1590/ 16-3632-2810** (pesquisadora Aline). A pesquisadora pretende realizar este estudo durante seis meses, com duas visitas semanais à escola e, com previsão de 10 encontros para as rodas de conversas que serão realizadas na escola com duração média de 60 minutos para cada encontro ou visita.

Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar o termo de consentimento e este termo de assentimento que está sendo lido para você na presença de um responsável. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e consiste em participar das rodas de conversas de forma lúdica com outras crianças de sua turma. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido (a) pela pesquisadora. Esta tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, e poderá escolher um nome para ser identificado durante nossos encontros. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras presentes no cotidiano da educação infantil. Os dados obtidos durante a pesquisa de campo serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados.

Caro responsável, a participação da criança neste estudo é voluntária. Declaro que às pesquisadoras leram, tiraram as dúvidas e que recebemos uma cópia deste termo de assentimento, concordamos com a participação na pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora: Aline P. C. Tolentino

Assinatura do responsável

Nome:

Orientadora Prof^ª Dr^ª Joana de Jesus

RG.:

Andrade