



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC
MESTRADO ACADÊMICO

MARIA PAULA MACHADO

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO SUDESTE GOIANO: uma leitura a
partir da Teoria Histórico-Cultural**

CATALÃO/GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

MARIA PAULA MACHADO

3. Título do trabalho

A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO SUDESTE GOIANO: uma leitura a partir da Teoria Histórico-Cultural.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior,**



em 06/10/2022, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA PAULA MACHADO, Discente**, em 17/10/2022, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3243321** e o código CRC **4C1440CF**.

MARIA PAULA MACHADO

**A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO SUDESTE GOIANO: uma leitura a
partir da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas educativas, formação de professores e inclusão

Orientadora: Professora Doutora Janaina Cassiano Silva.

CATALÃO/GO

2022

**Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465**

M149b Machado, Maria Paula.
A brincadeira de papéis sociais nos documentos oficiais para a educação infantil de municípios do sudeste goiano [manuscrito]: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural / Maria Paula Machado. - 2022.

LXXXVII, 87 f.

Orientador: Prof^a. Dra. Janaína Cassiano Silva.
Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Catalão, 2022.

Bibliografia.

Inclui: listas de figuras, il color.

Inclui: listas de tabelas e siglas.

1. Documentos oficiais. 2. Educação infantil. 3. Brincadeira – papéis sociais. 4. Teoria histórico-cultural. I. Silva, Janaína Cassiano. Orient. II. Título.

CDU:37.015.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº.216 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE MARIA PAULA MACHADO.

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às 09:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva - PPGEDUC/IBIOTEC/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa - UNESP - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **MARIA PAULA MACHADO**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ A BRINCADEIRA/ JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO SUDESTE GOIANO: uma leitura a partir da Teoria Histórico-Cultural”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

“A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO SUDESTE GOIANO: uma leitura a partir da Teoria Histórico-Cultural”



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 29/08/2022, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 31/08/2022, às 00:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliza Maria Barbosa, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3147007** e o código CRC **7CFB7E1C**.

Referência: Processo nº 23070.045996/2022-78

SEI nº 3147007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Paula Machado

A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO SUDESTE GOIANO: uma leitura a partir da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada como requisito parcial para o título de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Catalão, sob orientação da Prof. Dra. Janaina Cassiano Silva.

Banca Examinadora

Orientadora - Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva – PPGEDUC - UFCAT

Examinador 1 - Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – PPGEDUC - UFCAT

Examinador 2 - Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa - UNESP

Suplente 1 – Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral- PPGEDUC- UFCAT

Suplente 2 – Profa. Dra. Lady Daiane Martins Ribeiro – IBIOTEC - UFCAT

Catalão-GO, 29 de agosto de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais João e Maristela por sempre incentivarem e colocarem o ensino em primeiro lugar, obrigada pelo apoio, cuidado e amparo. Obrigada por me apoiarem nas minhas aventuras e sobretudo nos estudos.

Agradeço a minha irmã Ana Luísa que é minha inspiração diária de luta, carinho e amor, que mesmo distante consegue se fazer presente.

Meu muito obrigada, a minha querida orientadora Janaína, que esteve presente de maneira zelosa em todo o meu percurso.

Ao Lucas, pela amizade iniciada no programa de pós-graduação, que foi imprescindível, sempre me amparando de maneira prestativa com palavras de alento.

Aos meus amigos da graduação, que levo para a vida: Lorena com quem compartilhei as angustias de um mestrado, sou grata pelo apoio e afeto. Luana e Daise, com quem sempre foi possível contar com cumplicidade. Obrigada pelas conversas e pelo acalento.

A minha amiga de infância, Luiza sempre prestativa, com quem eu compartilho muitas memórias alegres.

Aos meus amigos que Catalão me proporcionou e que tem sido companheiros de caminhada: Igor, Lorrany, Aline.

Agradeço as professoras Altina Abadia e Eliza Barbosa pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento da minha pesquisa e qualificação.

A Ana Cláudia, pelo suporte emocional.

Agradeço ao Lafage, em especial à professora Lana, amiga de longa data, pela parceria e apoio.

Aos diretores, coordenadores e secretários de educação, que tive contato e que viabilizaram o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sou imensamente grata a todas as pessoas que de uma forma ou de outra estiveram comigo nesse percurso e contribuíram direta ou indiretamente.

Dedico esse trabalho as pessoas mais importantes da minha vida, que são sinônimos de amor, meus pais João e Maristela e minha irmã Ana Luísa.

RESUMO

Este estudo possui como principal objetivo identificar e analisar o lugar das brincadeiras de papéis sociais na pré-escola segundo os documentos oficiais para a Educação Infantil dos municípios da microrregião do Sudeste do Estado de Goiás. Sua construção foi norteadada pela seguinte questão: Qual o lugar do jogo de papéis sociais na pré-escola segundo os documentos oficiais para a Educação Infantil dos municípios da microrregião do sudeste goiano? Este estudo insere-se no campo de debates da Teoria Histórico-Cultural e sua organização foi pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético. No que se refere aos aspectos metodológicos, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Scielo e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD tendo como recorte temporal o período entre 2010 a 2019, tendo como marco legal as diretrizes curriculares. Nesse momento empregou-se os descritores: brincar, documentos oficiais, políticas públicas, Teoria Histórico-Cultural e jogos de papéis. Também foi realizado um levantamento no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Neste momento foram utilizados os descritores: brincar, pré-escola ou educação infantil ou documentos oficiais. Após esse momento iniciou-se a busca das fontes da pesquisa, os documentos oficiais da Educação Infantil dos municípios da microrregião do Sudeste goiano. A partir desse levantamento prévio constatou-se que alguns municípios não possuem um documento oficial norteador da Educação Infantil, neste caso, foram solicitados os textos responsáveis por esse direcionamento. Além disso, alguns municípios não disponibilizaram ou não retornaram o contato. Com base nas características das fontes esse estudo constitui-se enquanto documental. A pesquisa bibliográfica também foi realizada, com o intuito de identificar os estudos já desenvolvidos. A análise das fontes constitui em identificar como os documentos abordam o brincar na pré-escola sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro intitulado *Teoria histórico cultural, educação infantil e a brincadeira de papéis sociais* buscar-se-á discorrer sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com os processos de desenvolvimento humano em alinhamento a Educação Infantil e a brincadeira de papéis sociais. No segundo capítulo: *Os documentos oficiais e o brincar: aproximações e distanciamentos com a Teoria Histórico-Cultural* discorre sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação. O terceiro capítulo abordou o relato detalhado do caminho de construção da pesquisa, apresentando as dificuldades deparadas ao longo do processo, os procedimentos de coleta de dados e os pressupostos metodológicos empregados. Por fim, no quarto capítulo foi realizada a análise dos dados extraídos das fontes.

Palavras-chave: Documentos oficiais. Educação Infantil. Brincadeira de papéis sociais. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify and analyze the place of social role play in preschool according to the official documents for Early Childhood Education in the micro-region of the Southeast of the State of Goiás. Its construction was guided by the following question: What is the place of the social role game in preschool according to the official documents for Early Childhood Education in the municipalities of the micro-region of southeastern Goiás? This study is part of the field of debates of Historical-Cultural Theory and its organization was based on the methodological and philosophical foundations of historical-dialectical materialism. Regarding the methodological aspects, initially a bibliographic survey was carried out in the Scielo and Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD databases, having as a time frame the period between 2010 and 2019. At that moment, the descriptors were used: play, documents offices, public policies, Historical-Cultural Theory and role-playing. A survey was also carried out in the repository of the Graduate Program in Education of the Federal University of Catalão - UFCAT. At this time, the descriptors were used: play, preschool or early childhood education or official documents. After that moment, the search for research sources began, the official documents of Early Childhood Education of the municipalities of the micro-region of Southeast Goiás. From this previous survey, it was found that some municipalities do not have an official document guiding Early Childhood Education, in this case, the texts responsible for this direction were requested. In addition, some municipalities did not provide or did not return the contact. Based on the characteristics of the sources, this study is constituted as a documentary. Bibliographic research was also carried out, in order to identify the studies already developed. The analysis of the sources consists in identifying how the documents approach playing in preschool from the perspective of the Historical-Cultural Theory. This study is organized into four chapters. In the first entitled Historical-Cultural Theory, early childhood education and social role play, we will seek to discuss the assumptions of the Historical-Cultural Theory and its relationship with the processes of human development in alignment with Early Childhood Education and social role play. In the second chapter: Official documents and playing: approaches and distances with the Historical-Cultural Theory, he discussed the official documents of the Ministry of Education. The third chapter addressed the detailed account of the research construction path, presenting the difficulties encountered throughout the process, the data collection procedures and the methodological assumptions used. Finally, in the fourth chapter, the analysis of the data extracted from the sources was carried out.

Keywords: Official documents. Child education. Paper play. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Municípios que compõem a Região Sudeste do Estado de Goiás.....	59
Figura 2- Mapa Microrregião de Catalão – GO.....	60
Figura 3- Organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO).....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de dados do BDTD.....	18
Tabela 2 – Levantamento de dados do SciELO.....	19
Tabela 3- Levantamento de dados PPGEDUC.....	20
Tabela 4 – Levantamento de dados do site do Ministério da Educação.....	48
Tabela 5 – Levantamento de dados do site do Ministério da Educação.....	50

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

MEC – Ministério da Educação

PPGEDUC- Programa de Pós-graduação em Educação da UFCAT

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

UFCAT – Universidade Federal de Catalão

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS	24
1.1 Considerações Iniciais.....	24
1.2 A Teoria Histórico Cultural, a Infância e a Educação Infantil	21
1.3 Aprendizagem e desenvolvimento a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)	34
1.4 Teoria Histórico-Cultural e a Brincadeira de Papeis Sociais	40
2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O BRINCAR: aproximações e distanciamentos com a Teoria Histórico-Cultural.....	48
2.1 Considerações Iniciais	48
2.2 A brincadeira e os documentos oficiais na perspectiva Histórico-Cultural	48
3. CAMINHO METODOLÓGICO	58
4. ANÁLISE DE DADOS	63
4.1 Considerações Iniciais	63
4. 2. O brincar nos documentos dos Municípios A e B	64
4.2.1 Município A	64
4.2.2 Município B	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

O surgimento desta proposta investigativa se deu a partir de um longo percurso de pesquisa iniciado ainda na graduação, perpassando os debates e questionamentos desenvolvidos no âmbito da iniciação científica, e se estendendo até o momento de elaboração do projeto de pesquisa, seleção e ingresso no programa de mestrado em Educação.

O primeiro contato com a Teoria Histórico-Cultural se deu ainda no curso de Psicologia da até então Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão¹, sendo este momento catalisador da construção de um novo olhar sobre questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico humano, passando a perceber o homem enquanto sujeito histórico e social, produtor de cultura e moldado pela ação da mesma.

Na iniciação científica, adentrei as questões relacionadas a infância, mais especificamente com o trabalho *Os documentos oficiais para a Educação Infantil e a concepção de desenvolvimento: análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural*, pertencente ao projeto “*Panorama da Educação Infantil no Sudeste Goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas*” da UFG/RC, que tinha como objetivo construir um panorama da Educação Infantil na microrregião de Catalão/GO, visando identificar e analisar as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, as práticas educativas e as políticas públicas para a Educação Infantil à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Durante a pesquisa foram realizados levantamentos bibliográficos na plataforma do Ministério da Educação - MEC com o intuito de compreender como o desenvolvimento está descrito na documentação oficial. Os dados coletados foram analisados a partir dos núcleos de significação pautando-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético,

Os resultados obtidos evidenciam que o número de publicações do MEC que aborda o desenvolvimento infantil é ínfimo. Sobre as interações, brincadeiras, o brinquedo e o brincar enquanto elementos propiciadores do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, os documentos oficiais do MEC vão de encontro com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa direção, pôde-se constatar que os documentos emitidos pelo principal órgão de regulamentação da educacional nacional apresentam os elementos previstos para o norteamento da Educação Infantil, porém, é necessário considerar que a aplicação desses direcionamentos varia a depender das práticas adotadas pelas instituições de ensino. Para

¹ Atualmente Universidade Federal de Catalão – UFCAT.

mais, foi identificada a predominância de uma perspectiva biologizante da criança quanto ao desenvolvimento infantil. Contudo, essa visão deve ser revista, uma vez que os aspectos sociais também influenciam diretamente o desenvolvimento dos sujeitos.

Logo, me dediquei a estudar e a discutir o desenvolvimento infantil, aprendizagem e as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, a partir da Teoria Histórico-Cultural, realizando uma pesquisa baseada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), e como estes abordavam o desenvolvimento infantil. Mediante essas questões apresentadas, foi despertado um interesse em dar continuidade aos estudos sobre a infância, em especial a brincadeira de papéis sociais na pré-escola.

Visando identificar os índices de estudos já desenvolvidos em torno da temática aqui proposta, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de dados do *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. Para isto, foram empregados descritores/palavras-chave correlacionados ao tema em estudo, sendo: brincar, documentos oficiais, políticas públicas, Teoria Histórico-Cultural, jogos de papeis.

A definição dos bancos de dados se justifica pela disponibilidade de textos integrais em sua interface. Além disso, ambos possuem a ferramenta “busca avançada” que permite aplicar filtros que otimizam a localização de estudos sobre determinada temática em certo período. Também é possível aplicar filtros sobre as instituições e programas nos quais as pesquisas foram produzidas. Assim, buscou-se selecionar bancos de dados que permitam evidenciar o panorama de estudos sobre o Brincar e a Teoria Histórico-Cultural em escala local, nacional e internacional.

A BDTD apresenta um grande compilado de teses e dissertações produzidas junto a Programas de Pós-Graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas. Atualmente a plataforma possui 129 instituições cadastradas e um acervo de 776.493 documentos, sendo 562.771 dissertações e 213.723 teses. Seu principal objetivo consiste em ampliar o acesso à produção científica do país.

A *SciElo* é um banco de indexação de coleções e periódicos produzidos no Brasil e também em outros países: África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Uruguai, Venezuela, Equador e Paraguai. Essa plataforma foi elaborada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP, em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - BIREME. Atualmente, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq também oferece apoio à plataforma.

No que se refere a delimitação do recorte temporal, foram considerados os trabalhos publicados nos últimos nove anos, ou seja, de 2010 a 2019. Para a escolha do período, levou-se em consideração o ano de 2010, usando como marco legal as Diretrizes Curriculares. A definição desse recorte também se justifica pela possibilidade de elaborar um panorama atualizado de produções sobre a temática. Outro fator determinante na seleção do recorte refere-se ao tempo despendido para publicação das produções nas plataformas, uma vez que este processo pode perdurar por vários meses.

Tabela 1 – Levantamento de dados do BDTD

Descritores	Quantidade de trabalhos
Brincar; Documentos Oficiais	22
Brincar; Políticas Públicas	85
Brincar; Teoria Histórico-Cultural	33
Brincar; Jogos de Papeis	24
Brincar; Documentos Oficiais; Políticas Públicas	5
Brincar; Documentos Oficiais; Teoria Histórico-Cultural	4
Brincar; Jogos de Papeis; Documentos Oficiais	3
Brincar; Jogos de Papeis; Teoria Histórico-Cultural	4

Fonte: Organizada pelas autoras

Como podemos observar, a busca desenvolvida na base de dados BDTD possibilitou a identificação de um número considerável de estudos. Vejamos os índices de identificação por descritor empregado: Brincar; Documentos Oficiais - 22; Brincar; Políticas Públicas - 85; Brincar; Teoria Histórico-Cultural - 33; Brincar; Jogos de Papeis - 24; Brincar; Documentos Oficiais; Políticas Públicas - 05; Brincar; Documentos Oficiais; Teoria Histórico-Cultural - 04; Brincar; Jogos de Papeis; Documentos Oficiais - 03 e Brincar; Jogos de Papeis; Teoria Histórico-Cultural- 04.

Esse panorama demonstra uma ampla produção sobre o Brincar, porém, quando associado ao campo da Teoria Histórico-Cultural e ao Jogo de Papeis o número de investigações é reduzido. Investigações sobre o Brincar relacionado aos Documentos Oficiais também são escassas, o que reafirma a pertinência desse estudo. Percebeu-se uma tendência de elaboração de estudos em que o Brincar e o conceito de Políticas Públicas são associados.

Tabela 2 – Levantamento de dados do SciELO

Descritores	Quantidade de trabalhos
Brincar; Documentos Oficiais	0
Brincar; Políticas Públicas	0
Brincar; Teoria Histórico-Cultural	2
Brincar; Jogos de Papeis	2
Brincar; Documentos Oficiais; Políticas Públicas	0
Brincar; Documentos Oficiais; Teoria Histórico-Cultural	0
Brincar; Jogos de Papeis; Documentos Oficiais	0
Brincar; Jogos de Papeis; Teoria Histórico-Cultural	1

Fonte: Organizada pelas autoras

Com relação a busca realizada na *SciELO*, o emprego dos descritores Brincar; Teoria Histórico-Cultural e Brincar; Jogos de Papeis permitiu a identificação de 02 estudos. O descritor Brincar; Jogos de Papeis; Teoria Histórico-Cultural resultou na identificação de 01 estudo. Com relação aos demais descritores utilizados (Brincar; Jogos de Papeis; Documentos Oficiais; Brincar; Documentos Oficiais; Teoria Histórico-Cultural; Brincar; Documentos Oficiais; Políticas Públicas; Brincar; Políticas Públicas e Brincar; Documentos Oficiais), não foram identificados estudos.

O baixo número de artigos localizados na *SciELO* corrobora com o panorama obtido através da busca na BDTD. Neste caso, o índice de publicações é mínimo, totalizando apenas 05. Os descritores Brincar, Teoria Histórico-Cultural e Documentos Oficiais, quando associados, não obtiveram nenhum resultado. Esse quadro supõe que muitas investigações produzidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação não são socializadas à *posteriori* em formato de artigo científico.

Além do levantamento desenvolvido nas bases de dados supracitadas, um novo processo de identificação bibliográfica foi realizado no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, o que permitiu a identificação de temáticas de investigação situadas em um mesmo campo teórico, a Teoria Histórico-Cultural. Para este processo buscou-se identificar estudos cujas temáticas e abordagens possuem proximidade com o recorte aqui proposto. Dentre os descritores utilizados, tem-se: brincar, pré-escola ou Educação Infantil ou documentos oficiais.

Tabela 3- Levantamento de dados PPGEDUC

Ano de Defesa	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados ao tema estudado
2019	19	2
2018	22	1
2017	20	2
2016	14	0
2015	14	2
2014	11	0
2013	11	1

Fonte: Organizada pelas autoras

O quadro acima demonstra um amplo leque de produções relacionadas aos descritores brincar, pré-escola ou Educação Infantil e documentos oficiais. Contudo, quando relacionados à Teoria Histórico-Cultural o número de estudos identificados foi mínimo. Portanto, considerando o panorama produzido acerca dos três bancos de dados, pode-se afirmar que a produção dessa dissertação se justifica por sua pertinência em escala nacional, regional e local.

Diante deste percurso, este estudo surge com o intuito de responder a seguinte questão/problema: Qual o lugar do jogo de papéis sociais na pré-escola, segundo os documentos oficiais para a Educação Infantil nos municípios do sudeste goiano? Concernente as estratégias teórico-metodológicas a serem utilizadas para sua resolução, este estudo se situa no campo dos debates da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente na relação entre Psicologia e Educação.

As concepções de criança sofreram uma série de transformações nos últimos séculos, partindo das definições medievais de folha em branco a estudos mais específicos que veem esses sujeitos como imbuídos de valores provenientes do convívio social e da relação com suas características naturais/biológicas. Foi a partir da Idade Média que novos olhares foram se desenvolvendo em torno desta fase do desenvolvimento, visto que até então a mesma detinha um interesse (ARIÈS, 1978).

Considerando as interpretações rudimentares acerca da fase inicial do desenvolvimento acima descritas, esta pesquisa, cuja temática é *“O brincar nos documentos oficiais para a Educação Infantil de municípios do sudeste goiano: uma leitura a partir da*

Teoria Histórico-Cultural”, possui como principal objetivo identificar e analisar o lugar das brincadeiras de papéis sociais na pré-escola segundo os documentos oficiais para a Educação Infantil dos municípios do sudeste goiano. De forma mais específica, buscar-se-á compreender a brincadeira de papéis sociais e sua articulação com a Teoria Histórico-Cultural nos documentos dos municípios selecionados; entender como a educação e a Teoria Histórico-Cultural estão interligadas nas práticas educativas referentes ao brincar.

Em âmbito teórico, as colocações de autores clássicos como Vygotsky, Leontiev e Elkonin serão constantemente utilizadas, visto que estes são basilares na compreensão da infância e suas especificidades segundo a Psicologia Histórico-Cultural. A Teoria Histórico-cultural compreende o homem como um ser social, que se constitui através do meio, da cultura e das suas relações sociais. Posto isso, “[...] cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Assim, o homem nasce hominizado e passa pelo processo de humanização. Sendo que, o processo de humanização está relacionado com o desenvolvimento sócio histórico, no qual acontece a apropriação da cultura e do social.

Isso posto, nota-se a importância da cultura e do contato social para a constituição do homem, uma vez que não nascemos humanizados. Segundo Leontiev (1978, p. 267) “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem é um ser sócio histórico, a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Pautada nessa ideia, a educação exerce um papel fundamental, pois, como aponta Saviani (2008), é instrumento meio pelo qual os sujeitos assimilam o meio e se tornam humanos, ou seja, é através da educação que o homem se torna homem. Logo, a educação é um processo com um propósito sistematizado e intencional em que os indivíduos se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade (FACCI, 2004)

Martins (2016) aponta que, o percurso do desenvolvimento não começaria do natural e passaria para o cultural, mas que essas duas linhas do desenvolvimento são contínuas e permanentes. Logo, Vygotsky (1995) postula que a função psíquica superior passa por uma etapa externa do desenvolvimento por se apoiar na função social.

A elaboração dessa investigação pautou-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais da Teoria Histórico-Cultural. Partindo dos pressupostos de Marx, buscou-se compreender as categorias constituintes da sociedade burguesa de modo a identificar a essência do objeto investigado (NETTO, 2011).

Para sua realização, inicialmente, foi construído um levantamento no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o objetivo de mapear os onze municípios que compõem a microrregião do sudeste do Estado de Goiás. Fizemos esta opção pois é a região na qual o nosso programa de pós-graduação em Educação se situa.

A definição desta microrregião é justificada pela possibilidade de uma melhor identificação e análise das fontes, visto que sua ampliação poderia ser um fator de dificuldade na realização da pesquisa. Posteriormente, foi realizado um primeiro contato com a Secretarias de Educação de modo a acessar os documentos oficiais que abordam a brincadeira de papéis sociais na pré-escola, uma vez que as pré-escolas ficam a cargo dos municípios e não a nível estadual.

A partir de um levantamento prévio, pôde-se constatar que alguns municípios não possuem um documento oficial que norteia as práticas e atividades desenvolvidas na Educação Infantil, neste caso, serão buscados os textos responsáveis por exercer este direcionamento. Ou seja, com base nas características das fontes, destacamos que este estudo faz uso do método documental e bibliográfico, visto que também foi subsidiado por estudos já desenvolvidos sobre a temática e suas aproximações. Assim, o percurso de análise dos documentos oficiais consiste em identificar como estes abordam o brincar na pré-escola. Logo, na análise foram abordadas as concepções presentes nos documentos a partir dessa categoria que já foi levantada a priori, utilizando o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado *Teoria histórico cultural, Educação Infantil e a brincadeira de papéis sociais* buscar-se-á discorrer sobre as concepções, definições e perceptivas da Teoria Histórico-Cultural à luz de estudiosos clássicos, como L.S. Vygotsky (1896-1934); A.N. Leontiev (1903-1979); A.R. Luria (1902-1977) e D.B. Elkonin (1904-1984). Autores contemporâneos também serão acionados nesse capítulo, visto que trazem releituras atualizadas sobre o campo. Foi desenvolvido também, um diálogo entre a teoria abordada e suas diferentes interpretações contemporâneas, o que nos permitiu compreender como o campo da Teoria Histórico-Cultural.

No segundo capítulo: *Os documentos oficiais e o brincar: aproximações e distanciamentos com a Teoria Histórico-Cultural*, discorreu-se sobre a análise dos documentos oficiais da Educação Infantil, atribuindo maior enfoque ao brincar. A escrita foi fundamentada em autores cujas pesquisas têm se dedicado ao brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O terceiro capítulo, consistiu na descrição do caminho metodológico desenvolvido ao longo da pesquisa, no qual serão expostos aspectos da identificação das cidades pesquisadas, suas instituições de Educação Infantil, órgãos de normatização e suas respectivas normas, se existentes. Nessa sessão serão expostas as dificuldades enfrentadas para o acesso das fontes. A falta de receptividade de algumas secretarias com relação ao estudo e também a falta de atualização de alguns documentos oficiais.

O quarto capítulo, *Análise de Dados*, foi desenvolvido de modo a analisar as fontes documentais obtidas por meio de contato com as Secretárias de Educação dos municípios pesquisados. A partir da categorização dos documentos e sistematização de seu conteúdo, foi possível compreender à luz da Teoria Histórico-Cultural como as práticas realizadas no âmbito da Educação Infantil, mais especificamente em perspectiva da brincadeira de papéis sociais, estão sendo norteadas.

Com base nos documentos coletados pôde-se constatar que a Educação Infantil em alguns municípios é regida por princípios religiosos e morais, o que indica desacordo com as proposições de laicidade expressas na constituição federal. Por fim, por meio deste estudo poderemos contribuir com a rol de pesquisas já existentes acerca Teoria Histórico-Cultural enquanto possibilidade analítica de fenômenos educacionais, além de identificar como a Educação Infantil tem sido planejada na microrregião do sudeste goiano, o que poderá subsidiar planejamentos futuros e o aperfeiçoamento práticas educativas.

1. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

1.1 Considerações Iniciais

Com a vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro no período colonial, iniciou-se uma mudança de foco dos conteúdos psicológicos devido ao aumento da população urbana. Nesse contexto, as más condições de higiene propiciaram a proliferação de doenças infecciosas. Com vista a conter a crise sanitária foi iniciado um movimento de desenvolvimento dos saberes médicos e, conseqüentemente, dos conteúdos psicológicos que permitiam a caracterização de doenças da moral presentes nas prostitutas, nos pobres e nos loucos. No entanto, o movimento de independência da Psicologia foi iniciado apenas no período republicano. Nesse momento a Psicologia “[...] auxilia a defesa da educação, a difusão do ensino, das ideias escolanovistas, ao dar fundamentos e elementos para o desenvolvimento destes ideais. Neste sentido, crescem concepções de diferenciação das pessoas a partir de ideias de capacidades inerentes aos indivíduos” (SILVA, 2008, p. 115). Sua regulamentação ocorreu em 1962, através da Lei 4119 de 27 de agosto (SILVA; HAI, 2011).

Por volta de 1920, contexto de revolução soviética e também de crise na Psicologia, Vygotsky, com base no materialismo histórico dialético, propiciou o surgimento da Teoria Histórico-Cultural. Manica (2018, p. 24) aponta que o surgimento dessa teoria se deu “[...] em um contexto social, político e ideológico de superação do capitalismo, um contexto que buscava nos estudos dos trabalhos de Marx e Engels abrir uma gama de possibilidades para o surgimento de uma sociedade nova e de um homem novo [...]”.

Dentre as principais características desta corrente teórica, a definição das interações sociais enquanto mecanismos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos ocupa lugar de destaque. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100). No entanto, para que resulte em um efetivo desenvolvimento, essas interações devem ser mediadas, dando direcionamento à aquisição de novas habilidades.

Nessa perspectiva, a criança é compreendida como um ser histórico, e sua constituição e humanização se dá sob a ótica de um sujeito concreto (SILVA, 2013). Assim o desenvolvimento psíquico das crianças ocorre no processo educacional realizado pelos

adultos, “[...] que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história” (SILVA, 2009, p. 180-181).

A Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica reafirmam a natureza social do desenvolvimento humano. A “Psicologia Histórico-Crítica [...] explica as relações entre a Psicologia e a História, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios metodológicos necessários à investigação científica para análise das funções do conhecimento psicológico” (MEIRA, 2014, p. 28).

Vygostky (1995 *apud* MARTINS, 2016) destaca o desenvolvimento do psiquismo como unidade matéria/ideal, se contrapondo a ideia de que sua formação e maturação fosse de base orgânica presente desde o nascimento. Deste modo, o autor aponta que o desenvolvimento segue duas linhas distintas que se entrecruzam, o desenvolvimento orgânico e o cultural.

Ressalta-se que, algumas relações são exclusivas do processo de desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (2010, p. 692), essas particularidades se baseiam “[...] naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança”.

Com base em tais especificidades, Vigotski afirma que o desenvolvimento infantil é demarcado pela constante transição de um grau evolutivo a outro, transição esta que influencia diretamente a estruturação da personalidade da criança. “Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança a um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas (VIGOTSKI *apud* ELKONIN, 1987, p. 106).

Ou seja, as relações entre a criança e sua cultura se configuram de formas particulares. Como reafirma Vygostky (2010, p. 692). “[...] não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas ela realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil”. Ou seja, sob essa ótica a criança é entendida como sujeito ativo.

Neste sentido, esse capítulo possui como principal objetivo discorrer sobre os principais pressupostos e fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a infância, o brincar e a Educação Infantil.

1.2 A Teoria Histórico Cultural, a Infância e a Educação Infantil

A Teoria Histórico-Cultural possui como principais referências: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977), que junto com representantes como Daniíl Borísovich. Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) compõem a chamada Escola de Vigotski (SILVA; HAI, 2011).

Como já dito, sua origem deu-se por volta do século XX, em um contexto demarcado por tensões e conflitos políticos provenientes da Revolução Soviética. Seu principal pressuposto consiste na aplicação do materialismo histórico-dialético à Psicologia e a adoção do desenvolvimento infantil e da humanização pela via da concepção de um sujeito concreto.

Como apontam Bortolanza e Ringel (2016, p. 1037) a situação da economia somada aos planos do Partido Comunista, “[...] fez da URSS um gigantesco experimento científico, onde todas as esperanças do novo país eram depositadas em possíveis descobertas de seus cientistas. Dessa forma, era fundamental que as pesquisas procurassem a inovação, de forma a auxiliar o país em sua reconstrução”.

Nesse momento os postulados de Marx e Engels proferiam ataques diretos as bases estruturantes do sistema capitalista, causando a divisão da população entre adeptos e contrários ao movimento de subversão ao sistema vigente. A partir dessa dualidade, a própria conjuntura social encontrou-se permeada por conflitos partidários que influenciavam diretamente os processos de desenvolvimento da psique humana.

Em meio a esse ambiente conflituoso, a constante demanda do governo soviético para que seus pesquisadores “desenvolvessem um trabalho teórico aplicável ao contexto social inicialmente foi ao encontro dos objetivos do próprio Vygotsky. Essa abordagem deu liberdade para que ele pudesse explorar diversos caminhos teóricos, que acabariam por se constituir em sua própria metodologia de pesquisa” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1038).

De acordo com Silva e Hai (2011, p. 08) a principal tarefa da psicologia soviética “consistiu em investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento”. Silva (2008, p. 123) postula que “[...] a historicidade é o eixo que organiza e sustenta os

pressupostos da psicologia soviética, visto que, para Vigotski a verdadeira concepção dialética em psicologia é a compreensão da conduta humana como a história da conduta”.

A construção da Psicologia marxista era vista por Vigotski como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, que não seria, contudo, calcada na justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo (SILVA; HAI, 2011, p. 07).

De acordo com Mello (2007, p. 86) “Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa sua natureza. De seu ponto de vista, o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados”. No entanto, nas últimas décadas, uma tentativa de desvinculação da teoria de Vygotsky ao marxismo tem sido constantemente reforçada, utilizando como principal argumento a suposto envelhecimento do pensamento marxista, e afirmando que o mesmo não se adequa ao atual contexto social (SILVA; HAI, 2011).

Segundo Marx e Engels, a relação entre os indivíduos é intermediada por uma conexão de cunho materialista e condicionada pelas necessidades e demandas dos meios de produção. Esta conexão se configura de diversas formas, adaptando-se ao seu tempo e constituindo uma história. De acordo com essa dimensão “[...] existe um mundo concreto, complexo, que antecede à existência do próprio ser humano; esse mundo, no entanto, com as características que o conotam, é condição para as ações que o transformam assim como os próprios agentes dessas ações” (ZANELLA, 2020, p. 22).

Nesta perspectiva, “Seres humanos e inumanos se transformam sob o efeito das condições espaço-temporais em que se situam e das ações recíprocas. Seres humanos se destacam, nesse processo, pela intencionalidade de suas ações e a possibilidade de planejá-las, prever seus efeitos e modifica-las” (ZANELLA, 2020, p.22). Sendo assim, “[...] a consciência humana precisa lidar continuamente com o sentido e o significado das ações, que só podem ser devidamente apreendidos no interior da totalidade mais complexa que lhes deu origem: a atividade” (MEIRA, 2007, p. 44).

Corroborando com as autoras Alvarenga (2017), postula que as instituições da sociedade capitalista são regidas pelos meios de produção e pelos mecanismos de troca dos bens de consumo. Inserido nesse ambiente, o homem assimila os princípios do sistema e relaciona-os com seus interesses e condições sociais. Ou seja, relações entre espaço X sujeito são estabelecidas de forma contínua e em diferentes ambientes. Isso posto, “As relações

sociais, por sua vez, necessariamente precisam ser entendidas como relações materiais, concretas, situadas em tempos-espacos específicos e marcadas por condições historicamente constituídas” (ZANELLA, 2020, p. 21-22).

Sob essa ótica, os sujeitos e sua humanidade são interpretados como produtos historicamente criados pela sociedade e seus agentes. “No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo” (MELLO, 2007, p. 86). Corroborando com Mello (2007), Manica (2018, p. 24) retoma que “Vigotski atribuía os termos cultural, histórico ou instrumental a nova maneira proposta por ele de estudar psicologia, atribuindo ao homem não apenas um papel de produto de seu ambiente, mas sim, um agente ativo no processo de criação desse ambiente”.

Continuando, Mello (2007, p. 86) aponta que ao dar origem a cultura e a materialidade (objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos e costumes, a lógica e as linguagens), construímos “[...] nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana”.

Com base em tais postulados, cabe mencionar que as concepções de Marx e Engels apontam a história enquanto processo não linear repleto de continuidades e discontinuidades. Sendo assim, a Teoria Histórico-Cultural, diferencia-se de outras correntes teóricas devido a constante relação com o campo filosófico, sendo sustentada pela historicidade, esta tida como principal eixo de sua organização (SILVA; HAI, 2011). De acordo com Silva (2008, p. 123) “A Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se”.

Em acordo com a perspectiva materialista de Marx e Engels, Vygotsky aponta que este movimento não uniforme também se manifesta no interior dos indivíduos, baseando-se em aspectos orgânicos/biológicos e também na cultura em que estão inseridos (ZANELLA, 2020).

Os avanços no desenvolvimento de cada pessoa resultam, pois, assim como a própria história da humanidade, de transformações quantitativas, mas, fundamentalmente, de saltos qualitativos, o que caracteriza o desenvolvimento humano como um processo qualitativo complexo. Desse modo, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, não há como falar em desenvolvimento sem nos remetermos simultaneamente aos processos de

aprendizagem, ao movimento de apropriação e produção de cultura (ZANELLA, 2020, p. 23).

Ainda de acordo com os pressupostos de Marx e Engels, Zanella (2020) destaca que, enquanto sujeito histórico, em meio ao processo de instauração das civilizações, a construção de meios para satisfação de suas necessidades e desejos se constituiu enquanto o primeiro ato do ser humano. A partir de então, novas necessidades foram sendo originadas “[...] eis a dimensão ativa da concepção marxista do ser humano, que interessa à psicologia. O ser humano é o produtor de suas ideias e representações, porém essas estão inexoravelmente conectadas às condições de possibilidade que se lhes apresentam, aos tempos-espacos em que vive [...]” (ZANELLA, 2020, p. 24). Como destaca Leontiev (1978, p. 268),

[...] mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Mello (2007) chama a atenção para o fato de que as aquisições humanas não se dão apenas através de heranças biológicas/genéticas, mas, também sob a forma de símbolos materiais projetados culturalmente. Nesse sentido, a cada geração o arsenal de objetos construídos pelos sujeitos vai sendo modificado, anexando aspectos característicos daquela sociedade. Em alinhamento aos pressupostos de Marx, para que ocorra a aquisição dessas qualidades é necessário que as novas gerações se apropriem e utilizem esses objetos de acordo com sua função social de origem.

A aquisição desses símbolos depende do estabelecimento de relações da nova geração com a cultura vigente, sejam estas de forma intencional ou espontânea.

No caso da apropriação de instrumentos culturais complexos como o relógio e a linguagem escrita, por exemplo, não basta a relação espontânea. No caso de apropriações menos complexas ligadas à esfera da vida cotidiana, não há necessidade de uma atitude intencional por parte do parceiro mais experiente: os objetos podem ser apropriados pela observação e imitação pelo aprendiz (MELLO, 2007, p. 87).

Nesse sentido, a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13). Nesse sentido,

Leontiev (1983, p. 66), reafirma a essência concreta que sustenta as relações humanas, e consequentemente, sua psique:

[...] a psicologia do homem tem relação com a atividade de indivíduos concretos, que transcorre nas condições de uma coletividade aberta entre as pessoas que o rodeiam, conjuntamente e em interação com elas, ou sozinho com o mundo dos objetos circundantes [...]. Com toda sua peculiaridade, a atividade do indivíduo humano constitui um sistema compreendido no sistema de relações na sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe em geral.

Duarte (2001) defende que o principal enfoque da educação deve ser o aprender a aprender, ou seja, compreender como se dá o processo de aprendizagem para que a partir de então esta realmente ocorra. Nessa perspectiva nota-se que a educação assume uma função social. Nesse sentido, para pensar a Educação Infantil, na Psicologia Histórico-Cultural, é importante pensar o processo de interação com o ambiente social e o natural no processo de desenvolvimento, com isso, é relevante “dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais” (KOSTIUK, 2005).

Assim, o conceito de desenvolvimento, infância, aprendizagem se faz pertinente e norteador para compreender as ações pedagógicas na Educação Infantil, com isso, vários fatores estão ligados e também influenciam no processo de desenvolvimento da criança. Ademais, nesse processo o educador é essencial, visto que “é aquele que faz mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento individual” (MARSIGLIA, 2011, p. 36.) Nessa perspectiva, é importante a articulação entre o brincar enquanto condição propiciadora de desenvolvimento (SILVA, 2012).

Durante o processo de medição do desenvolvimento, a apropriação da cultura é fundamental, é o que Vygotsky aponta que deve ocorrer dentro do desenvolvimento iminente, ou seja, é quando a criança não consegue realizar atividades independentemente, mas consegue desenvolver e resolver com um determinado auxílio. Por outro lado, o desenvolvimento efetivo é caracterizado como aquilo que a criança consegue fazer de forma autônoma, refere-se ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY *apud* MARSIGLIA, 2011, p.37).

Destaca-se que a criança inicia esse processo desde o nascimento, dado que a interação adulto e criança é favorável para o bom desenvolvimento. No entanto, é importante uma

interação planejada tal como conhecer a criança a partir da perspectiva do desenvolvimento. Todavia, “[...] a interação com os adultos é, portanto, responsável pelo desenvolvimento bi-psico-social desta criança; pois é através das mediações que esta interação propicia que a criança irá se colocar no mundo” (ARCE, 2012, p. 23). Nesse sentido, a mediação apresenta-se enquanto elemento essencial para o desenvolvimento. Através de apresentação de diferentes símbolos compatíveis com o estágio de amadurecimento, os indivíduos realizam um processo gradativo de apropriação de elementos que compõe o meio social.

Ainda que haja uma ampla discussão acerca dos processos educacionais é pertinente colocar em questão que a instituição escolar bem como a interação com o adulto/professor é de suma importância para o contínuo desenvolvimento. Segundo Arce (2013, p. 21), “[...] o professor torna-se responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento infantil ao zelar também pela proposição de atividades curriculares que respeitem a criança como sujeito de direitos”.

O professor deve propiciar brincadeiras, espaços e tempo com o propósito “que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa” (ARCE, 2013, p. 19). Com isso, a instituição escolar e o professor buscam contribuir para o integral desenvolvimento da criança.

Na infância, se torna relevante a relação do professor com a criança, pois é nesse processo que o brincar é inserido, uma vez que a brincadeira não é algo natural e sim ensinada. Arce (2013) enfatiza que com o brincar a criança desenvolve a imaginação e retira os conteúdos das brincadeiras, assim como imita a sua realidade, assimilando linguagem e desenvolve formas de conduta. Logo, fica evidente a importância do brincar no desenvolvimento da criança, bem como parte importante da sua infância.

No campo psicológico a imaginação é entendida como uma atividade “[...] criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente” (VIGOTSKI, 2014, p. 04). A imaginação deve ser tida como fundamento criador de toda a atividade humana. Esse instrumento permite e a criação artística, científica e tecnológica.

A imaginação está diretamente relacionada aos dois tipos de ação desempenhados pelos sujeitos. O primeiro tipo pode ser intitulado como reprodutivo ou reproduzidor, [...] o qual está fortemente relacionado com a nossa memória; sua essência consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriormente criadas ou elaboradas, ou relembrar impressões passadas” (VIGOTSKI, 2014, p. 01). O segundo tipo de ação baseia-se

nas capacidades humanas de criação e combinação de imagens e situações. “O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens” (VIGOTSKI, 2014, p. 01).

O autor ainda chama a atenção para a necessidade de se desconstruir uma visão de oposição entre os conceitos de fantasia e realidade. A fantasia não consiste em um setor oposto a memória real, mas sim complementar. Através dessa relação criam-se combinações entre traços anteriormente assimilados e novas percepções (VIGOTSKI, 2014).

Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além de suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da sua imaginação, a experiência histórica e social de outras. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual do homem (VIGOTSKI, 2014, p. 15).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as creches e instituições de Educação Infantil são ambientes propícios para a educação e desenvolvimento de crianças. Esses espaços permitem a organização intencional das “[...] condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente” (MELLO, 2007, p. 85). Nesses espaços as crianças são incentivadas a exercitar suas habilidades criativas, processo esse que se dá através da relação entre os diferentes atores, possibilitando a apropriação e reedição dos principais objetos da culturais.

De acordo com Mello (2007, p. 85), os atuais estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural apontam como “[...] condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar”.

Porém, a autora destaca que essas percepções ainda não se encontram integradas no imaginário de todas as instituições de ensino infantil.

Estimulados – e mesmo pressionados – por pais e mães que crêem possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental,

professores e professoras da Educação Infantil criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental (MELLO, 2007, p. 85).

De acordo com Mello (2007, p. 91), o entendimento de que a criança é capaz, “[...] desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças”. Assim, as práticas desenvolvidas durante a fase da Educação Infantil devem coadunar com as possibilidades de aquisição de símbolos pelas crianças, respeitando suas temporalidades e ritmos de assimilação e reinterpretação cultural e material.

Essa discussão nos direciona a outra pauta, o problema da periodização da infância. De acordo com a tríade clássica (Vigotski, Leontiev e Elkonin) as fases do desenvolvimento humano estrutura-se em concordância com a faixa etária. Davidov (1986, p. 73-74 *apud* CAMILO, 2008, p. 134-135) postula três fases de evolução da estrutura psíquica e física, são elas:

Primeiro ano: a comunicação emocional direta com os adultos é própria do bebê desde as primeiras semanas de vida até por volta de um ano aproximadamente; primeira infância: a atividade objetual é característica da criança entre cerca de um e três anos aproximadamente. Realizando a atividade de manipulação de objetos a criança reproduz os procedimentos de ação com os objetos, elaborados socialmente; surge a linguagem, a designação com sentido dos objetos, a percepção categorial generalizada do mundo objetual e o pensamento concreto em ações; Idade pré-escolar: a atividade de jogo é a mais característica para a criança por volta de três a seis anos aproximadamente. Em sua realização surge no pequeno a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente

Cabe ressaltar que, seguindo os pressupostos de Marx e Engels, a educação aqui é entendida como produto social direcionado a satisfação dos anseios e necessidades da classe dominante. Como destaca Lopes (2020, p. 37), a instituição de ensino “[...] contempla a orientação de uma classe, que se constitui na defesa da classe burguesa e seus interesses, cuja raiz está na base de perpetuação do seu poder sobre a classe proletária, explorando-os de modo especial e exclusiva na direção da maximização de lucros”.

A Educação Infantil em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural tem possibilitado com que o processo de ensino-aprendizagem seja visualizado a partir de novas lentes. Partindo desse novo olhar, o próprio processo de inserção da criança no

ambiente escolar é ressignificado, passando a ser visto como um momento de transição na estrutura psíquica e relacional.

O ingresso na escola muda de modo radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo seu sistema de relações mútuas com os adultos e com outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significação social. Nesse momento, ela deve assimilar um conjunto determinado de conhecimentos e hábitos e tem que aprender de uma maneira sistemática, quando isto lhe foi exigido (SILVA, 2009, p. 182).

Nessa perspectiva a criança passa a ser vista como repleta de personalidade, direitos e vontades próprias. “Decorrente desse novo olhar sobre a criança, surge, também, uma nova significação para a Educação Infantil como possibilidade de humanização, oriunda de processos intencionais e conscientes de ensino e de aprendizagem das crianças a partir do seu nascimento” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.16).

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural a constituição da criança se dá pelas “[...] relações que estabelece com os outros, e tais relações caminham do plano social, para o plano individual interno, permitindo à criança internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais, apropriar-se de significados e atribuir sentido a tudo o que a cerca” (FARIAS, 2020, p.21). Nesse sentido, “[...] é necessário perguntar como as crianças aprendem, como acontece o processo de humanização na infância, que papéis têm o adulto professor ou professora e as crianças no processo de conhecimento. Ganham nova dimensão os conceitos de criança, de infância e de escola” (MELLO, 2007, p. 89).

Ainda de acordo com Mello (2007, p. 89), “Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca”. Essa nova percepção desconstrói a perspectiva de que a criança era um ser incapaz e totalmente dependente dos cuidados e atenção de um sujeito adulto.

A partir dessas novas lentes “[...] a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia” (MELLO, 2007, p. 89).

A visão sobre os professores também é modificada, passando a serem vistos como “[...] profissionais capazes da criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser aprendido, de maneira a escolher os melhores caminhos e conteúdos da cultura para a atividade e, conseqüente, aprendizagem infantil” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.17).

Nesse sentido, o docente, através da observação, pode detectar as reais necessidades dos alunos e definir as estratégias adequadas para que seu desenvolvimento ocorra de forma plena. “Esses profissionais passam a compreender a criança como cidadã, portadora de direitos, capaz, forte, rica em simbologias e em formas de expressão, curiosa, com desejo de relacionamentos e de comunicação com outras pessoas” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.18).

Farias (2020), chama atenção para a diversidade das relações que cada criança estabelece com os acontecimentos, ou seja, suas vivências se desenvolvem de formas específicas. Considerando a diversidade dos alunos, faz-se necessário que a professora tenha consciência dos diferentes sentidos atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem. “Por isso, não basta a criança frequentar a instituição de Educação Infantil, não basta a professora propor sempre as mesmas atividades a todas as crianças esperando que todas vivenciem o meio e a atividade de uma maneira igual” (FARIAS, 2020, p.23).

Nesse sentido, o percurso educacional assume uma função imprescindível no desenvolvimento do sujeito. Através da educação, “[...] a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.17). Esses objetos podem ser tanto materiais quanto imateriais. Sendo assim, a educação é “[...] fundamental para que a criança aprenda o uso social para o qual os objetos foram criados. Ela só aprende que um lápis serve para desenhar ou escrever e não para furar o papel, se ela tem um parceiro mais experiente orientador do uso do objeto, aquele para o qual o objeto foi criado” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.19).

A partir desse entendimento, os eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem “[...] fundamentam-se na compreensão de que a criança e o adulto se apropriam do conhecimento historicamente construído a partir da elaboração e reelaboração de teorias interpretativas que, mesmo provisórias, oferecem uma explicação satisfatória para as coisas do mundo” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17). Ou seja, o processo educacional baseado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural visa desconstruir práticas docentes autoritárias, atribuindo o protagonismo ao professor e aluno de forma igualitária. “As relações entre adultos e crianças tomam outra conotação: esses sujeitos surgem como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem de conhecimentos historicamente elaborados” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

Ressalta-se que, para que a aprendizagem seja efetivada, a criança precisa reconhecer a importância e significação do que está sendo apresentado, pois, somente assim haverá condições favoráveis à anexação de novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva. “O sentido e a significação da atividade infantil dependem, assim, do conhecimento – em nível de ideia – do resultado a ser alcançado e coincidente deste resultado com o motivo que levou a criança a agir” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.19). De acordo com Vigotski (2009, p. 246) esses novos conhecimentos/conceitos

[...] psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados.

Os apontamentos supracitados nos remetem aos postulados de Leontiev (1978), que afirma que, embora os indivíduos nasçam com uma estrutura biológica essencial, sua atuação isolada é insuficiente para o seu desenvolvimento. O processo de humanização é realizado através das relações estabelecidas com outros sujeitos e com o meio. Quando baseada por essas premissas, a instituição educativa possibilita a construção de experiências de colaboração entre os pares, incentivando “[...] a reciprocidade, o questionamento, o envolvimento entre a criança e seus parceiros (outras crianças e adultos), superando ações pedagógicas comumente baseadas no autoritarismo, na superioridade do adulto em relação à criança, no abreviamento ou desaparecimento da infância” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 18).

Nesse sentido, atividades lúdicas assumem novos significados para os professores e alunos. As brincadeiras passam a ser percebidas “[...] como formas de experimentação infantil e elementos sem os quais o desenvolvimento de funções psíquicas humanas, como o pensamento, a percepção, a linguagem, a memória, a atenção, dentre outras, não acontece da mesma maneira e com a mesma qualidade” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 18).

A Teoria Histórico-Cultural, conforme estudo de Lima, Silva e Ribeiro (2010), postula que na fase infantil (até os seis anos de idade), a brincadeira do faz de conta não se limita a uma mera imitação do adulto, mas reproduz um padrão comportamental e de vida historicamente legitimado que propicia o desenvolvimento de funções psíquicas. No faz de

conta a criança aprende e exercita seu autocontrole, sua atenção, memória, linguagem e funções simbólicas.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1994, p. 130).

Nessa fase as habilidades criativas e de imaginação atuam enquanto instrumentos de projeção da realidade exterior assimilada de forma inconsciente ou não. “Chamamos de atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano” (VIGOTSKI, 2014, p. 01). No entanto, tais externalidades não são simplesmente reproduzidas, mas também ressignificadas com base nas particularidades do sujeito.

Para que o desenvolvimento da criança ocorra de modo satisfatório, o professor deve oferecer atividades diversas, a fim de que a criança aproprie conhecimentos. Logo, é ao brincar que a criança fantasia, recria, faz de conta, vivencia diferentes papéis sociais, ou seja, o brincar é a linguagem da criança, em que ela apropria conhecimentos. “O jogo de papéis é a atividade na qual o motivo encontra-se em seu próprio processo. Prova disso é que a criança, ao término da brincadeira, recolhe os brinquedos ou objetos, abandona seus personagens e volta a ser ela mesma” (COLUSSI; SZYMANSKI, 2017, p. 03).

Os jogos de papéis configuram-se enquanto brincadeiras infantis livres, ou seja, não estruturadas, com regras implícitas através das quais as crianças projetam os papéis sociais adultos. (ELKONIN, 1987). Um aspecto fundamental no jogo de papéis, “[...] é o fato de propiciar a vivência das normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos, possibilitando à criança, ao interpretar, submeter-se às regras que o papel de adulto exige. As relações baseadas nas regras são fonte do desenvolvimento da moral infantil” (COLUSSI; SZYMANSKI, 2017, p. 04).

De acordo com Colussi e Szymanski (2017, p. 03):

Vivenciar situações imaginárias oportuniza um salto no desenvolvimento infantil. A criança passa a comportar-se com maior maturidade procurando resolver a nova situação que protagoniza. Ela precisa solucionar a

contradição gerada pelo que quer e pelo que não pode ainda realizar, por isso cria um mundo imaginário no qual atende suas necessidades. Surge uma nova relação entre a situação pensada e a situação real, entre o campo semântico e o campo visual, impulsionando o campo semântico.

Faz-se necessário destacar ainda que entre 0 e 6 anos o plano cultural projeta-se na criança de forma gradativa. Para isso, “[...] a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes” (MELLO, 2007, p. 91). Nesse plano, através dos jogos de papéis, a criança se apropria “[...] do mundo concreto dos objetos humanos, relaciona-se ativamente com os objetos utilizados pelos adultos, desenvolve a consciência acerca do mundo objetivo, bem como vai estabelecendo limite entre o que já domina e o que ainda não pode dominar em termos de operações e ações” (COLUSSI; SZYMANSKI, 2017, p. 05).

Sendo assim, Vigostki (2008, p. 35), afirma que 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 [...]”. Portanto, a compreensão dessa zona é imprescindível para o entendimento da Teoria Histórico-cultural.

A próxima sessão adentrará o conceito da ZDI de forma mais aprofundada, buscando compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento sob essa ótica. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado em (1988, p. 32), é definido como a distância “[...] entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros [...]”.

Alguns estudiosos utilizam o termo Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, no entanto, Prestes (2012), alega que ambas as expressões não representam adequadamente as especificidades do fenômeno. “Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (PRESTES, 2012, p. 190).

1.3 Aprendizagem e desenvolvimento a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)

Vigostki aponta que as características e peculiaridades da estrutura biológica definem possibilidades e limites para o desenvolvimento das funções superiores, processo este que se dá a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o meio. Martins (2016) aponta que, o percurso do desenvolvimento não começaria do natural e passaria para o cultural, mas que essas duas linhas são contínuas e permanentes, logo, Vigostki (1995) postula que a função psíquica superior passa por uma etapa externa do desenvolvimento por se apoiar na função social.

De acordo com Antonio (2008, p. 12), funções psicológicas superiores são os mecanismos psicológicos próprios dos seres humanos. São consideradas superiores por serem distintas “[...] dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino)”. Complementando, Manica (2018, p. 27) indica que as “[...] funções elementares estão relacionadas à atenção involuntária e a memória imediata, e são comuns aos homens e animais. Já as funções superiores dizem respeito aos processos eminentemente culturais, portanto exclusivo da espécie humana”.

Meira (2014, p. 46), reforça que para Vigotski a linguagem situa-se como o principal mecanismo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que é essencial ao “[...] processo de transmissão às novas gerações do conhecimento acumulado pela humanidade o qual permite o estabelecimento de elos de ligação entre o sujeito, os objetos e os outros homes; bem como a reelaboração da realidade e o desenvolvimento de capacidades humanas”.

Sendo assim, pode-se dizer que a Teoria Histórico-Cultural indica uma “primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vygotsky não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas” (ANTONIO, 2008, p. 12).

Vygotsky ainda aponta a existência de um fenômeno intitulado internalização, cuja ocorrência se dá através das relações estabelecidas entre os indivíduos e mediadas por instrumentos, majoritariamente linguísticos, permitindo com que ocorra a assimilação de elementos culturalmente estabelecidos. Ainda segundo o autor, todas as funções no desenvolvimento da criança manifestam-se em dois momentos: no nível social

(interpsicológico) e depois no nível individual (intrapsicológico) (ANTONIO, 2008). O primeiro momento se constitui pela aprendizagem ocorrida entre os indivíduos, enquanto o segundo se refere ao desenvolvimento interno e particular da criança.

Mello (2007, p. 99) indica que entender o processo de humanização exige perceber que o “[...] desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento”. Corroborando com a autora, Meira (2014) afirma que a apropriação se situa como o principal instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano. Sendo assim, faz-se necessário considerar que esse processo se manifesta de formas específicas em cada sujeito, afinal, são dependentes de uma gama de aspectos internos e externos a sua existência.

Dessa forma, Vigostki se opõe aos modelos que descreviam o desenvolvimento psicológico como linear, unilateral e gradual. Assim, o desenvolvimento psicológico só pode ser compreendido em seu movimento, como um processo não linear, no qual em seu decorrer ocorrem rupturas e modificações que vão em rumos qualitativamente mais evoluídos (MARTINS, 2013). Com base nessas colocações é possível identificar as influências materialistas na composição das asserções do autor, afinal, sob a ótica marxista os regimes de historicidade manifestam-se de forma relativa, não possuindo um padrão de ocorrência.

No entanto esse maior nível de evolução não pode desencadear práticas artificiais de apressamento do desenvolvimento da criança. “Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 90). Nesse sentido, pode-se identificar no seio da cultura contemporânea uma tentativa de aceleração dos processos formativos que reduzem o desenvolvimento humano a um mero cumprimento de imposições burocráticas e legais.

Mello (2007) aponta que o desenvolvimento infantil envolve dois planos de estreitamente vinculados, são eles o funcional e o geral ou evolutivo. “O desenvolvimento funcional ocorre com o processo de assimilação de conhecimentos e capacidades isoladas que acarretam mudanças pontuais que não levam a transformações significativas no desenvolvimento geral da personalidade [...]” (MELLO, 2007, p. 92). Já o plano geral ou evolutivo “[...] envolve a reestruturação do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeiam e a passagem a novos níveis de atividade, ou seja, permite a formação de novos níveis de compreensão” (MELLO, 2007, p. 92).

Vigostki também utiliza o conceito de signo para apontar a necessidade de diferenciação no desenvolvimento dos modos de funcionamento naturais (próprios da evolução) e instrumentais (produtos da evolução histórica, próprios do humano).

Para Vygotsky (1997), o ato instrumental, a saber, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (VYGOTSKY, 1997 apud MARTINS, 2016, p. 55).

Em síntese, os signos por meio do trabalho intelectual se tornariam instrumentos pelos quais o psiquismo se desenvolve e opera, sendo que estes, se impõe por meio de outros indivíduos, como um processo de criação e transmissão de signos, ou seja, como um processo mediado pelo ensino. Martins e Rabatini (2011) apontam que para Vigostki a mediação é a interposição que irá causar modificações no sujeito através dos conteúdos simbólicos, assim, ela encerra a intencionalidade construída socialmente e proporciona desenvolvimento, em suma é uma condição externa que visa potencializar o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Em suma, mediação é interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que medeia é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo da mediação é o outro ser social, que já os tem internalizados. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2016, p. 59).

Relacionando estes conceitos ao ambiente escolar, podemos perceber que os conteúdos equivaleriam aos signos e que o trabalho desempenhado pelos professores a uma atividade mediadora. Nesse sentido, “a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos outros seres humanos” (LEONTIEV, 1978a, p.271-272). E a internalização aconteceria por meio da apropriação dos signos, que são para Vygotsky, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e com efeito constituintes do desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2013).

Posto isso, é válido ressaltar que para Vigotski, o processo de desenvolvimento do psiquismo acontece pelo entrelaçamento da cultura ao aspecto biológico. Isto é, o desenvolvimento não se realiza automaticamente por seu enraizamento biológico e sim pela superação das contradições das formas primitivas e culturais desenvolvidas de comportamento, em que a base cultural é a mediação (MARTINS; RABATINI, 2011). Tais contradições, por sua vez, são instaladas, ou seja, provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura. Corroborando com as autoras Manica (2018, p. 27) chama a atenção para a “[...] necessidade de se destacar que o vínculo entre criança e sociedade se realiza por meio do estudo do conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída[...]”.

Segundo Vigotski (1994), o desenvolvimento ocorre em dois níveis, desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução independente de problemas, e o potencial, em que a solução do problema se dá pelo auxílio de um outro, adulto ou uma criança mais desenvolvida. Para Andrade (2007 *apud* SILVA, 2013) o desenvolvimento real se refere a funções já amadurecidas, isto é, tarefas que a criança consegue realizar sozinha, já o nível desenvolvimento potencial, equivaleria a ciclos que a criança ainda está começando a realizar. Nessa linha de raciocínio, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),

Segundo Moreira (2009), Martins (2009), Andrade (2007) e Corsino (2003), pautadas em Vygotsky, esse conceito refere-se “[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” que ocorre a partir da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes (ANDRADE, 2007, p.54). Ou seja, a ZDP é a “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores” (MOREIRA, 2009, p. 59 *apud* SILVA, 2013, p. 50-51).

A criação do conceito de ZDI se deu em um contexto em que os modelos de avaliação pautavam-se apenas no estado de desenvolvimento amadurecido dos indivíduos. Segundo Vigotski (1994, p. 111), “Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas”. No entanto, desconsiderar o constante estado de mudança do processo de desenvolvimento seria o mesmo que afirmar que o desenvolvimento só é efetivado quando se torna visível. “No fundo, determinar o desenvolvimento da criança pelo nível do que hoje está amadurecido significa renunciar à concepção do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2001, p. 552).

Prestes (2012), como mencionado ao fim da sessão anterior, chama a atenção para a diversidade de traduções do conceito desenvolvido por Vigotski. Segundo a autora, é possível identificar uma tentativa de tornar seus escritos menos marxistas. Além disso, as expressões Zona de Desenvolvimento Imediato e Zona de Desenvolvimento Proximal não transmitem os postulados do estudioso de forma fidedigna.

Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2012, p. 190).

Assim, Vigotski enfatiza o caráter social do desenvolvimento, dado que: “um primata pode aprender bastante através do treinamento, usando as suas habilidades motoras e mentais; no entanto, não se pode fazê-lo mais inteligente, isto é, não se pode ensiná-lo a resolver, de forma independente, problemas mais avançados” (VYGOTSKY, 1994, p. 115). Partindo dessa premissa, entende-se que os indivíduos desenvolvem-se mutuamente, ou seja, adquirem novos conhecimentos por meio das relações que estabelecem entre si. Sendo assim, a ZDI pode ser compreendida como:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1994, p. 113).

No entanto, em situações em que ambos os indivíduos situam-se em uma mesma zona de desenvolvimento real, não há a possibilidade de uma nova Zona de Desenvolvimento Iminente, porém, as trocas sociais podem ocorrer naturalmente. Nesse sentido, é importante ressaltar que as trocas sociais nem sempre pressupõe uma nova ZDI: “A interação social produz aprendizagem constantemente mas não significa mudança de nível de desenvolvimento mental” (BARRA, 2014, p. 771).

Neste plano, a brincadeira desempenha papel fundamental, dado que ao brincar, a criança tende a projetar um padrão comportamental superior à sua idade. “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento

comum” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). A criança, ao instrumentalizar suas brincadeiras, sempre buscará símbolos que ainda são desconhecidos, ou seja, o reconhecimento de elementos que ainda não fazem parte de sua vivência propicia a inserção gradativa desses mesmos elementos em sua estrutura psicossocial. Contudo, é necessário considerar que o processo de assimilação deve ocorrer de forma mediada, respeitando as diferentes fases do desenvolvimento sob pena de gerar resultados contrários aos esperados.

Vigotski (2013 *apud* MARTINS, 2017) aponta que o bom ensino é aquele que guia o desenvolvimento e o faz avançar, logo, o papel desempenhado pelo professor de mediador, onde utiliza demonstrações e perguntas guias em situações de interação são aspectos fundamentais na apropriação do conteúdo. Deve-se ressaltar que para o autor os processos intelectuais e afetivos são indissociáveis, ou seja, as práticas educativas devem ser construídas com base nas especificidades de ambas esferas. “O nível de desenvolvimento afetivo corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança e pode ser detectado observando-se o que ela é capaz de realizar de maneira independente” (MEIRA, 2014, p. 52). Porém, essas expressões espontâneas não conseguem expressar a plenitude do desenvolvimento da criança, processo esse que pode ser propiciado com a ajuda de adultos ou sujeitos mais experientes. Essa zona de aprendizagem foi definida por Vigotski como zona de desenvolvimento imediato (MEIRA, 2014).

Bissoli (2005, p. 64 *apud* SILVA, 2013, p. 52) complementa o assunto pontuando que o conceito de ZDP como sendo as capacidades utilizadas pela criança por meio da mediação do outro (adulto ou criança mais experiente), isto é, capacidades que ainda estão em processo de formação. A autora ainda pondera que “[...] as atividades lúdicas, presentes na primeira infância, constituem premissas para outras atividades lúdicas, mais elaboradas, que se manifestam nos próximos momentos de desenvolvimento, em especial, para o jogo de papéis” (BISSOLI, 2005, p. 181).

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Elkonin (1998 *apud* PASQUALINI, 2009) aponta que no jogo de papéis a penetração na esfera da vida e relações adultas proibidas para as crianças acontece de modo peculiar, definindo um novo período do desenvolvimento infantil, que na psicologia infantil foi nomeada de período do desenvolvimento pré-escolar. Nesse sentido, no que se refere a periodização do desenvolvimento da criança a Teoria Histórico-Cultural não “[...] sinaliza uma idade exata, aponta aproximadamente um período de desenvolvimento que pode ser traduzido aqui por 4-5 anos de idade onde engendrada a atividade do jogo de papéis, ou jogos de faz-de-conta” (LEITE *et al*, 2015, p. 22379).

Nesse período do desenvolvimento as crianças começam a envolver-se em jogo protagonizados elementares, centrados essencialmente no uso de objetos da vida cotidiana. O jogo de papéis nasce, portanto, no interior da atividade objetual manipulatória, ou seja, n atividade que a criança estava vivenciando anteriormente com aproximadamente 2-3 anos de idade (LEITE, *et al*, 2015, p. 22379).

Posto isso, deve-se considerar o vínculo entre criança e sociedade na investigação entre desenvolvimento infantil e/ou o lugar que a criança ocupa no sistema de organizações sociais em cada momento histórico. Como Leontiev (2001, p. 65-66 *apud* PASQUALINI, 2009, p.33) aponta, não é a idade da criança que irá determinar o conteúdo do estágio em desenvolvimento, ou seja, “os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais”.

Feita a apresentação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na próxima sessão serão introduzidos os conceitos de brincadeira de papeis sociais, o que nos permitirá compreender como essa atividade está diretamente interligadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança projeta ações por pertencentes a um estágio posterior de desenvolvimento, ou seja, é um instrumento fundamental para a assimilação e compreensão do meio sociocultural.

1.4 Teoria Histórico-Cultural e a Brincadeira de Papeis Sociais

Como já assinalado ao longo das sessões anteriores, os sujeitos de desenvolvem através das relações que estabelecem com os demais, com o meio e também consigo mesmos. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira de jogos de papéis define-se como um processo em que, através da representação e interpretação de símbolos característicos de fases

posteriores do desenvolvimento, a criança vai ampliando seu repertório. Como aponta Leontiev (1978, p. 272) “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. Primeiramente, é necessário retomar o conceito de jogo, que segundo Elkonin (1998, p. 12):

O conceito de ‘jogo’ apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução ‘jogo’ significava as ações próprias das crianças, e expressava o que entre nós se denomina hoje ‘fazer traquinices’. Entre os judeus, a palavra ‘jogo’ correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os Romanos, ‘*ludo*’ significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, ‘*kliada*’ era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica ‘*spilan*’ definia um movimento ligeiro e suave como o pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra ‘jogo’ começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. Assim, nesse amplo círculo, adequado aos conceitos modernos, começou a entrar tudo, desde o jogo pueril com soldadinhos de chumbo até a representação trágica no palco dos teatros, desde o jogo infantil com bolas de gude até o jogo da Bolsa para ganhar dinheiro etc. (ELKONIN, 2009, p. 12).

Com base na citação acima, nota-se que o conceito de jogo, ao longo dos períodos históricos, se tornou mais complexo, agregando elementos de diferentes culturas. Percebe-se também certa similitude entre as definições difundidas pelas sociedades clássicas no que se refere aos efeitos catárticos possibilitados pela prática de jogar. Na atualidade, embora alguns pesquisadores definam o jogo como inerente à biologia humana, Leontiev (2006, p. 120), ressalta que “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”. Portanto, a brincadeira de papéis sociais se manifesta no seio das relações sociais.

Segundo Nunes e Viotto Filho (2016, p. 237), a brincadeira de papéis sociais apresenta-se enquanto uma atividade fundamental para o processo de aquisição da humanidade pelas crianças, visto que proporciona “[...] a possibilidade de se relacionarem com a cultura humana, isto é, se apropriarem das objetivações materiais e imateriais existentes no gênero humano e, concomitantemente, se apropriar das próprias relações que os homens mantêm entre si e com tais objetivações”. Para Duarte (2006, p. 90), os papéis sociais “[...] são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”, responsáveis por todo o processo de mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”. Sendo assim, esse processo está relacionado

com atividades relacionadas à família, classe social, gênero, diversidade cultural, dentre os elementos que envolvem as relações entre os indivíduos (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016).

Através do jogo a criança assimila e constrói consciência de si mesmo e do meio que o cerca, ou seja, o acesso a um conjunto de objetos somado às orientações dos adultos permite com que o repertório de símbolos assimilados se torne cada vez mais complexo. Afinal, “[...] neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (LEONTIEV, 2006, p. 120).

[...] na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Como apresentado acima, o jogo se manifesta em um estágio marcado por inquietações e desejos. Portanto, o brincar surge enquanto uma tentativa de satisfação imediata dessas novas demandas. Vigotski (2009), chama atenção para o fato de que o jogo não se manifesta como uma reprodução totalmente fidedigna dos fatores reais, mas sim como uma reconstrução criativa que agrega elementos de interesse da própria criança, mas que também preserva aspectos do fato original.

O jogo de papéis sociais não se manifesta continuamente e de forma concreta. “Tal atividade, em sua relação com as condições concretas de vida da criança, vai mudando de acordo com a alternância que as regras de comportamento referentes à função social ou papel social que a criança brinca vão deixando de ser latentes, tornando-se patentes” (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016, p. 242). Nesse sentido, a aquisição de habilidades humanas se dá sob a influência de aspectos internos ao sujeito (condições) biológicos sob a influência das relações que este estabelece com outros indivíduos. Como colocam Nunes e Viotto Filho (2016, p. 246), através das interações os sujeitos se apropriam “[...] das objetivações historicamente produzidas pela humanidade, proporcionadas pelas relações sociais a partir de determinadas atividades que são consideradas fundamentais para o seu desenvolvimento, dentre elas a brincadeira de papéis sociais, sob a orientação de outros”.

2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O BRINCAR: aproximações e distanciamentos com a Teoria Histórico-Cultural

2.1 Considerações Iniciais

Nesse capítulo, discorreu-se sobre a análise dos documentos oficiais da Educação Infantil, atribuindo maior enfoque ao brincar. A escrita foi fundamentada em autores cujas pesquisas têm se dedicado ao brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Dentre os autores destaca-se: Arce (2013); Elkonin (1987); Leontiev (1978) e (1983); Silva (2008, (2009), (2011) e (2013); Vygotsky (1994), (2009), (2010) e (2014).

A brincadeira foi o primeiro ponto de discussão, buscando identificar como essa tem sido apresentado nos documentos oficiais. Cabe ressaltar que, embora o brincar seja o principal objeto de análise deste estudo, a menção à brincadeira é indispensável, dado que esta, devido as suas aproximações teóricas com o primeiro conceito, é constantemente tomada como sinônimo do mesmo nos documentos da Educação Infantil. O brincar foi apresentado como conceito associado à brincadeira, porém, com delineamentos próprios.

2.2 A brincadeira e os documentos oficiais na perspectiva Histórico-Cultural

Para compreensão do brincar na Educação Infantil, foi realizado um levantamento dos documentos oficiais que norteiam esse nível de ensino no Brasil. O levantamento foi realizado no site oficial do MEC ainda no período da iniciação científica, evidenciando o caráter contínuo de imersão no campo dos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, o levantamento bibliográfico buscou localizar os documentos referentes a Educação Infantil no período de 2010 a 2018. Foi realizada uma atualização do quadro em 2022, contudo, não foram identificadas novas publicações sobre o tema. Sendo assim, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 4 – Levantamento de dados do site do Ministério da Educação

Nome dos documentos	Ano
Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil	2010
Deixa eu falar!	2011
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (RELATÓRIO SÍNTESE)	2012

Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – (Relatório 2, vol 1: Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural)	2012
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 (Relatório 2, vol. 3: Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural)	2012
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – (Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011))	2012
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – 2012	2012
Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.	2012
Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.	2012
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.	2012
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.	2012
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.	2012
Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados.	2013
Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Pro infância (produto 2)	2013
Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Pro infância. (produto 3)	2013
Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil	2013
Literatura na Educação Infantil acervos, espaços e mediações	2014
Educação Infantil: os estudos estão postos: e o que estamos fazendo?	2014
Educação Infantil do campo: proposta para a expansão da política	2014
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural	2014
Implementação do Pro infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas	2015
Território do brincar: diálogo com escolas	2015
Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto	2015
Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil	2015
Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas	2015
Documentário: Território do Brincar: Diálogo com escolas	2016

Fonte: Organizada pela autora (2022).

Através da busca foram identificados os seguintes índices anuais de publicação: 2010 – 01 publicação, 2011 – 01 publicação; 2012 – 10 publicações; 2013 – 04 publicações; 2014 –

04 publicações; 2015 – 05 publicações; 2016 – 01 publicação. Nota-se uma maior concentração de emissão de documentos pelos MEC no período entre 2012 e 2015. Como pode-se observar no quadro acima, foram identificados documentos de formatos diversos.

Após a leitura exploratória dos documentos, foi realizada uma nova filtragem para identificação dos materiais que versam diretamente sobre os recortes a que este estudo se propõe a analisar. Considerando que o enfoque são os documentos oficiais do MEC, foram excluídos os materiais publicados por outros autores, dado que estes por muitas vezes são dotados de percepções individuais do escritor, descaracterizando parte da essência original do documento, foco deste estudo. Também foram excluídos os documentos com temáticas específicas sobre a educação do campo e educação rural.

Tabela 5 – Levantamento de dados do site do Ministério da Educação

Nome dos documentos	Ano
Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil	2010
Deixa eu falar!	2011
Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.	2012
Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil	2013
Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto	2015
Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil	2015

Fonte: Organizada pela autora (2022).

Como pode-se observar acima, foram analisados seis documentos de alcance nacional. As *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*, primeiro dentre os documentos selecionados, tem como principal objetivo propor e orientar os processos pedagógicos adotados no âmbito das instituições de ensino, pautando-se nas noções de respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Além disso, este documento visa “[...] orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p. 07). Embora este seja um documento de alcance nacional, sua aplicação está sujeita as especificidades da esfera estadual e municipal.

Cabe salientar que, segundo consta no documento, os avanços dos debates sobre a Educação Infantil no Brasil e sua inserção na Constituição de 1988 enquanto um direito básico de responsabilidade do Estado, são resultados diretos do processo de redemocratização

e da intervenção popular: “O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p. 07). Nesse sentido, nota-se que o documento busca enfatizar o movimento de reconfiguração das noções que norteiam as práticas na Educação Infantil.

Sob a ótica das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil a criança é vista 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” (BRASIL, 2010, p. 12). É perceptível que o documento referencia os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, mas que o conteúdo hegemônico é do construtivismo.

O documento “*Deixa eu falar!*”, visa estimular e favorecer o diálogo com as crianças de modo que estas se expressem sobre temas de seu interesse, e também sobre o que sentem. Consoante a esse objetivo, o documento busca “[...] incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos da criança, e que busquem articular suas experiências e saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral”. (BRASIL, 2011, p. 04).

Além dos pontos acima, o documento também visa introduzir as percepções das próprias crianças nos documentos que regulamentam a Educação Infantil. Sua elaboração foi norteada por um conjunto de questões que, ao considerar as crianças enquanto sujeito que através de constantes relações com outras pessoas desenvolve sua identidade, evidenciam a importância de suas percepções: “Como colocar suas vontades, desejos, necessidades na balança em que pesamos as demandas, elegemos as prioridades, decidimos as ações voltadas ao seu atendimento? Como tornar seus pensamentos, percepções e sentimentos matéria do nosso cotidiano fazer pedagógico?” (BRASIL, 2011, p. 03).

Assim como constatado através da análise das *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*, o documento *Deixa eu falar!*, também apresenta traços da Teoria Histórico-Cultural, atribuindo valor às percepções das crianças que ao longo da história foram desconsideradas. Essa constatação é referida pelo trecho que indica que sua produção se fundamentou na noção de criança enquanto 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” (BRASIL, 2009, p.12). No entanto, é importante ressaltar que embora referencie a Teoria Histórico-Cultural, o documento tem um viés das orientações das pedagogias do aprender a aprender, uma vez que o documento não faz uma clara indicação do ensino.

A publicação “*Brinquedos e brincadeiras*” é um manual de orientação pedagógica que visa orientar professores, gestores, coordenadores e demais agentes do campo educativo sobre o uso de brinquedos e brincadeiras para as creches, uma vez que são constitutivos da infância. Nesse documento são apresentados exemplos de brinquedos, os materiais necessários para sua fabricação, bem como como formas de organizar o conteúdo didático articulados às brincadeiras. No documento a brincadeira é definida como “[...] um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa maior espaço de tempo na infância” (BRASIL, 2012, p. 05).

O documento “*Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*” tem o intuito de esclarecer algumas questões relativas à Educação Infantil, apresentando 53 perguntas e respostas sobre o tema, assim como, pode também ser uma ferramenta para orientar escolas e pré-escolas. Nesse material consta que a Educação Infantil “[...] é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo, da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social” (BRASIL, 2013, p. 02). Com base nessas indicações nota-se um alinhamento com os documentos anteriores.

“*Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de Contexto*” é uma publicação que surgiu a partir de um projeto com o objetivo de “[...] formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2015, s/p) O material tem como público-alvo instituições, gestores, profissionais da Educação Infantil e demais agentes que estão em contato direto e ou indireto com esse nível de ensino. Esse material apresenta uma discussão sobre a qualidade na Educação Infantil e a avaliação de contexto, abordando também a concepção teórico-metodológica de avaliação de contexto e por fim, “[...] da contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil” (BRASIL, 2015, s/p).

As “*Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil*”, são um guia informativo que propõe reflexões e contribuições para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem promovidos no âmbito das creches e pré-escolas. Esse documento é resultado de um projeto que busca uma “[...] forma inovadora apoiar os municípios na implementação, em suas práticas educativas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)” (BRASIL, 2015, p. 09).

O documento “*Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*”, compreende o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo não linear. O documento sustenta o fato de que cada criança apresenta um ritmo, necessidades formativas e objetivos de crescimento. Ou seja, não é possível estabelecer um padrão que atribua uniformidade ao processo de aquisição de habilidades pelos indivíduos, uma vez que cada um reage de forma específica aos estímulos do meio em que se situa e interage com os demais. Logo,

[...] não existe norma padrão a ser obedecida, o conceito de uma “criança com padrão normal”, ideia há tempos criticada pela psicologia do desenvolvimento, pela sociologia da infância, pela antropologia. Não há um parâmetro de regularidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois há, ao invés disto, uma dependência forte em relação aos diferentes contextos dos quais participam e nos quais desfrutam vivências culturais diversificadas. Assim, a irregularidade faz mais sentido, como parâmetro, para a ampla faixa de variabilidade em relação às idades próprias ao período de frequência a creches e pré-escolas, do que a regularidade. O que indica que não podemos ter um padrão como referência, seja de comportamento ou de competências e domínios (BRASIL, 2015, p.39)

O documento “*Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*” também aborda o desenvolvimento nesta perspectiva, aponta as especificidades de cada criança, assim como, afirma que “[...] cada criança é diferente de outra e que a idade não é o único critério para verificar os interesses e necessidades de cada uma” (BRASIL, 2012, p. 85). A partir do exposto, observamos que os documentos citados trazem a lógica das pedagogias do aprender a aprender, visto que a idade ou série não é critério, mas a atividade sim, além de pautar no protagonismo da criança para que ela busque o próprio aprendizado. Portanto, essa perspectiva difere do proposto pela Teoria Histórico-Cultural. Em contraposição a essa ideia, Marsiglia (2011) aponta que a idade não deve ser uma referência para o processo de desenvolvimento da criança, bem como os estágios de desenvolvimento podem modificar no decorrer do percurso, visto que as necessidades estabelecidas não correspondem mais as suas potencialidades.

Os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como referências Vigotski, Luria e Leontiev considera que a educação é relevante para o desenvolvimento ontogenético que é resultado da mediação entre os sujeitos que aprendem e pelas professoras (BARBOSA, 2012). O professor, tem um importante papel de mediar a criança e o conhecimento, ampliando suas capacidades de aprendizagens, códigos sociais e linguagens. Com isso, “[...] o professor torna-se responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento infantil ao zelar também pela proposição de atividades curriculares que respeitem a criança como sujeito de direitos” (ARCE, 2013, p. 21).

Concomitante, o documento *Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*, segue a mesma direção, enfatizando a importância da relação entre a criança e o professor assim como o estabelecimento de vínculos entre eles, possibilitando o desenvolvimento, a aprendizagem além de ampliar a qualidade do brincar. Outro documento que também aborda o desenvolvimento nessa perspectiva é o Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil. (BRASIL, 2015).

Com base na análise dos documentos, nota-se que estes apresentam alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural, no entanto, o Construtivismo foi a teoria majoritariamente empregada na sua construção. Ademais, é possível afirmar que o material analisado, em sua maioria, dedica-se a promover um intercâmbio entre o campo da produção científica e o espaço escolar, sem, no entanto, definir os limites teóricos aos quais se fundamentam, acessando perspectivas e vertentes por muitas vezes conflitantes. Além disso, ao observar os próprios títulos dos documentos percebemos que os mesmos foram produzidos com vistas a execução de um conjunto de diretrizes mais amplas para a Educação Infantil, ao passo que os aspectos específicos do desenvolvimento humano foram postos em segundo plano.

Os autores da psicologia Histórico-Cultural salientam o papel fundamental do brincar no desenvolvimento da criança. A brincadeira possibilita a reprodução do mundo em que vive, assim como permite que “assimilam a linguagem da comunicação e desenvolvem formas de conduta, pois aprendem a levar em conta suas ações com as dos outros e se ajudar mutuamente, generalizando essas ações para situações reais” (ARCE, 2004 apud MARSIGLIA, 2011, p.47).

Além disso, a brincadeira possibilita a imaginação, a fantasia, a incorporação de diferentes papéis, a imitação do mundo real e dos adultos pela criança. Por conseguinte, é nessa direção que o brincar é abordado no documento “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil”:

A brincadeira é um espaço de aprendizagem, de imaginação e reivindicação da realidade. Desde muito cedo, as crianças envolvem-se em diferentes brincadeiras. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Por meio das brincadeiras, a criança pode desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando-se e, ao mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. Nos jogos de faz de conta, por exemplo, a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano, trazendo personagens e ações que fazem parte de suas observações (BRASIL, 2013, s/p).

A brincadeira, é um importante meio para a criança se expressar e que instiga a investigação e a aprendizagem, assim como a Educação Infantil deve propiciar e articular experiências que promovam o brincar, as interações a fim de promover o desenvolvimento integral da criança é o que prevê as “Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil”. No entanto, o trabalho junto às crianças deve se pautar na continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento bem como “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p.29).

Como notamos, existem aproximações entre os trechos citados e a Teoria Histórico-Cultural, contudo, percebemos que o papel do profissional da educação é de certo modo não valorizado, uma vez que não são feitas menções às práticas de mediação do desenvolvimento infantil. Ao pensarmos essa simplificação do brincar retratada nos documentos, somos remetidos às concepções tradicionais do docente da Educação Infantil enquanto sujeito afetivo, paciente e que sabe agir com bom senso, o que descaracteriza sua própria atuação profissional e atribui uma essência natural à fase inicial de escolarização (ARCE, 2001). Nesse sentido, destaca-se uma predominância das pedagogias hegemônicas, que impedem a integração de novas ideias pedagógicas, em sua totalidade, no plano educacional nacional.

Nessa perspectiva, o documento “Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil” também reflete sobre essas questões, bem como assinala que é “pelo brincar que os pequenos podem aprender ainda mais olhando os seus pares ou outras crianças e adultos, imitando-os, construindo seus valores e sua identidade” (BRASIL, 2015, p.26) Nesse sentido, entende-se a importância do educador em conduzir as brincadeiras para a promoção do desenvolvimento, pois “é inegável a importância do brincar no desenvolvimento da criança, porém, devemos nos atentar para a condução deste, pois, além dos momentos de brincadeiras espontâneas, consideramos importante que haja brincadeiras direcionadas” (SILVA, 2012, p. 94).

O desenvolvimento infantil acontece na medida em que é oferecido oportunidades adequadas para esse desenvolvimento, crescimento e aprendizagem de cada criança. Assim, as instituições têm uma importante função nessa perspectiva, com um enfoque voltado para a garantia e adequação das propostas educativas, é o que aponta as “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015). Outro documento que segue essa linha é a cartilha “*Deixe eu falar!*”, assim como, enfatiza a educação e o cuidado para o processo educacional prazeroso, harmônico, de modo que esse processo culmine em aprendizado, crescimento e desenvolvimento à medida de que a criança amplie perspectivas e novas experiências (BRASIL, 2011). Visto que as instituições escolares desempenham um importante papel e estimulação no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, é pertinente refletir as instituições escolares além de um assistencialismo, mas sim entender a criança como um ser em construção e o ambiente escolar como socializador de um saber sistematizado (ARCE, 2013).

Nesse mesmo ponto de vista, segue as “*Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil*”, apontando a Educação Infantil como importante para a aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e imaginação, bem como destaca a influência da organização do ambiente escolar e do professor nesses processos. Ademais, “é imprescindível destacar as interações como fonte de desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade. As crianças interagem entre elas, com adultos, com elementos da natureza, com objetos culturais” (BRASIL, 2015, p.25).

Sendo assim, nota-se que os documentos selecionados apresentam uma visão consensual sobre a importância da interação enquanto instrumento de desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Arce (2013), as interações com os adultos são propulsoras de desenvolvimentos, de modo que no ambiente escolar o professor deve mediar e planejar atividades que apontem para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem. Logo, o professor deve conhecer as crianças tanto do ponto de vista do desenvolvimento quanto do ponto de vista sócio-histórico e cultural. Portanto, para o processo “a interação precisa ser cuidadosamente planejada e, só será possível se o professor possuir uma formação que lhe permita conhecer o desenvolvimento da criança, bem como possuir conhecimentos científicos curriculares a ampararem seu trabalho” (ARCE, 2013, p.36).

A interação é responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social da criança, pois é a partir desse contato que ela se constituirá, bem como vai se colocar no mundo. (ARCE, 2013). Contudo, além da interação professor e criança, é importante também ter a interação da família e/ou dos pais, para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma satisfatória.

“Portanto, se desejamos um processo educativo que leve o desenvolvimento integral de nossas crianças na Educação Infantil, a escola não pode deixar os pais de fora” (ARCE, 2013, p. 35), uma vez que é imprescindível:

Conhecer a especificidade dos variados contextos culturais em que as famílias se inserem, levando-se em conta sua importância para o desenvolvimento da criança possibilita compartilhar e complementar a educação e os cuidados em creches e pré-escolas (BRASIL, 2015, p. 18).

Assim, as interações promovidas no âmbito das instituições educativas, e também externamente a elas, são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Logo, “é direito da criança, portanto, ter acesso a uma prática educativa de qualidade, compatível com o ritmo de seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida, respeitadas suas competências e limitações” (BRASIL, 2015, p. 13).

Na próxima sessão apresentou-se o percurso metodológico de elaboração desse estudo, perpassando pelo processo de definição do recorte espacial e temporal, e pelos procedimentos de coleta e análise das fontes.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental, pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Em primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico de modo a identificar o contingente de estudos já existentes relacionados a temática aqui proposta.

O processo de levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, SciELO e no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão- UFCAT. Foram identificadas obras em formato de artigo científico, teses e dissertações.

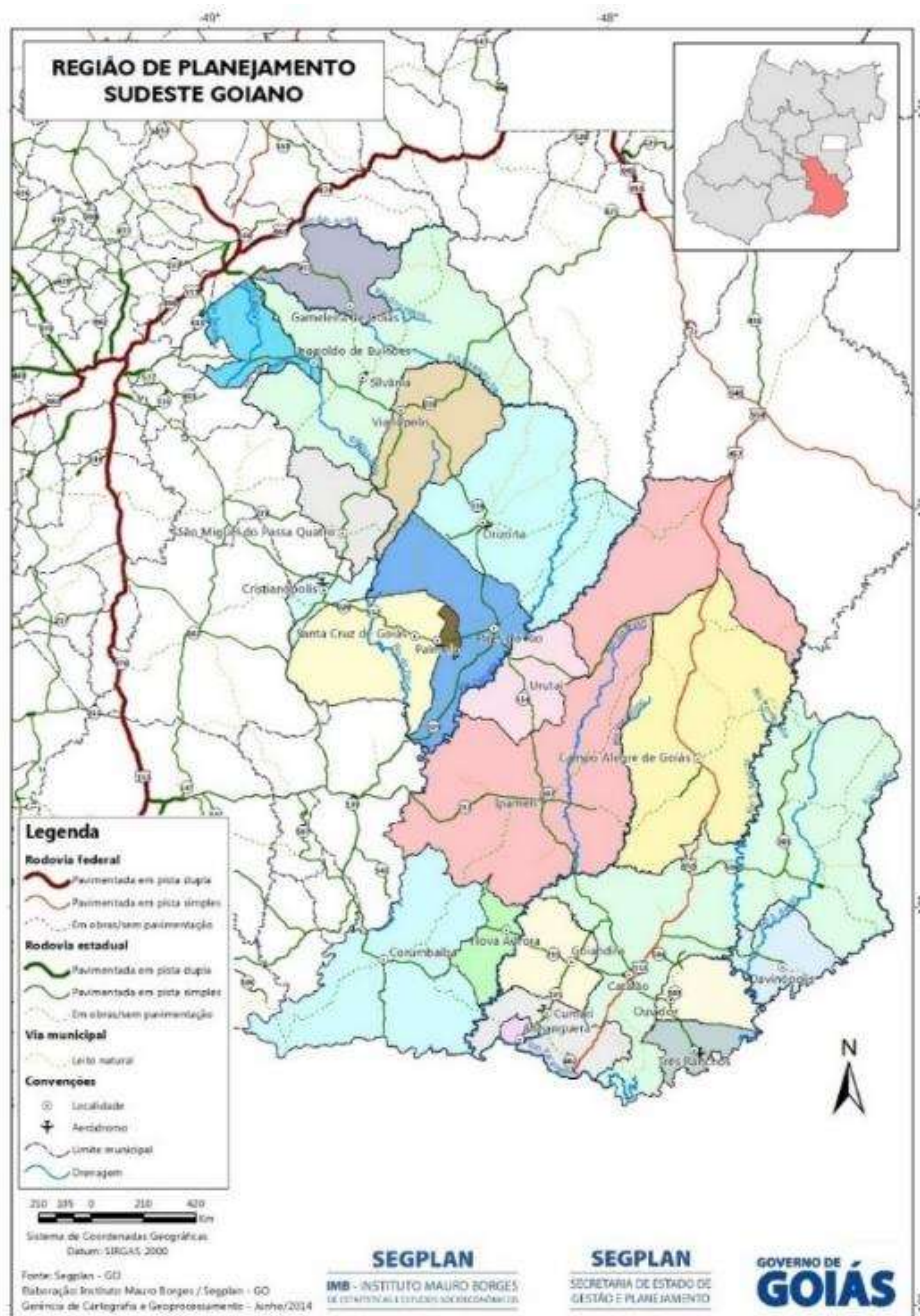
A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Ainda sobre a pesquisa documental, Lakatos e Marconi (2001) definem a mesma como sendo baseada em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. Gil (1999) aponta a importância de se definir fontes confiáveis, visto que a utilização equivocada de dados compromete todo o processo investigativo.

[...] denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p.59).

Para definição do recorte espacial deste estudo, foi realizado um levantamento no site do Instituto Mauro Borges a fim de mapear os municípios que compõem a microrregião do sudeste do Estado de Goiás. A definição desta microrregião é justificada pela possibilidade de uma melhor identificação e análise das fontes, visto que sua ampliação poderia ser um fator de dificuldade na realização da pesquisa.

Figura 1- Municípios que compõem a Região Sudeste do Estado de Goiás



Fonte: Instituto Mauro Borges. Acesso em Junho/2021

Como podemos observar acima, a região sudeste do Estado de Goiás se situa na fronteira com o Estado de Minas Gerais, mais especificamente com as regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas. Este território foi historicamente demarcado pelo avanço do processo de colonização, visto que serviu de passagem para os bandeirantes adentrarem ao território goiano. Sendo assim, cidades como Catalão e Ipameri foram tidas

como polos de desenvolvimento econômico, o que exige atenção quanto a análise de seus documentos oficiais em acordo com suas especificidades.

Acerca dos municípios que compõem a microrregião do sudeste do Estado de Goiás, destacamos que maior parte consiste em cidades de pequeno porte, com apenas uma cidade de médio porte. Optamos por trabalhar com a microrregião de Catalão-GO, cidade na qual se localiza nosso programa de pós-graduação em Educação.

Figura 2- Mapa Microrregião de Catalão - GO



Fonte: GeoGeral (2022).

Como podemos observar, a microrregião de Catalão abarca 11 dos 22 municípios da região Sudeste do Estado de Goiás.

Após o processo de identificação dos municípios a serem investigados, fez-se o contato com suas respectivas Secretarias de Educação a fim de localizar os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil e suas possíveis menções a brincadeira de papéis sociais na pré-escola. Em situações em que os documentos não foram identificados, buscou-se

localizar o texto ou material responsável por nortear as práticas Educativas na Educação Infantil.

Essa fase apresentou diversos problemas relacionadas ao contato com as Secretarias de Educação e à coleta das fontes. A tentativa de contato perdurou por aproximadamente dois meses através de ligações diárias e e-mails, contudo, obteve-se retorno apenas das Secretarias de Educação de dois municípios, que encaminharam seus documentos via e-mail. Cabe ressaltar que um município negou o acesso aos documentos sob a justificativa de que o material estava passando por uma reformulação.

Esse panorama apresenta importantes elementos para reflexão. A não manifestação das secretarias em participar de uma pesquisa que contribuiria substancialmente com o cotidiano da Educação Infantil indica que a compreensão dos processos que envolvem esse nível de ensino se dá sob diferentes perspectivas. Primeiramente, pode-se pensar que parte desses órgãos que regulamentam as práticas educativas na Educação Infantil já definem tais processos como satisfatórios, não sendo necessário a intervenção de agentes externos. Outro ponto refere-se às intensas demandas de trabalho que as secretarias tem recebido, visto que o período de pandemia trouxe um conjunto de novas questões sobre planejamento e adequação as atividades. Além disso, questões relacionadas às políticas dominantes podem influenciar a aceitação ou não da participação de um estudo de caráter público.

Cellard (2008, p. 295), afirma que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Kripka, Scheller e Bonotto (2015), apontam que os documentos possuem uma essência não reativa, ou seja, as diferentes temporalidades não ocasionam quaisquer tipos de mudanças sobre seu conteúdo, o que permite que “[...] os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informação contextualizada (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele) (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 70)”. Contudo, essa manutenção do estado original dos dados não isenta o pesquisador de uma imersão reflexiva e crítica sobre o conteúdo.

As autoras ainda apontam que a escolha do documento a ser utilizado dependerá da questão central da pesquisa a que se busca uma resposta, ou seja, a definição dos documentos

não ocorre de forma aleatória. “Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61)”. Flick, (2009), aponta que a escolha da documentação não pode ser baseada apenas em seu conteúdo, mas também no contexto de sua criação, visto que este expressa um conjunto de significados que permitem decifrar suas funções.

Este estudo também se constitui enquanto exploratório, visto que se baseia em um processo de levantamento e categorização de fontes primárias. De acordo com Gil (1999), a pesquisa exploratória possui principal objetivo o desenvolvimento e esclarecimento de ideias, a fim de modificar e gerar novos conceitos científicos. Este tipo de estudo busca formular novos problemas e hipóteses, contribuindo com seu campo de investigação e consequentemente com futuros estudos.

No processo analítico, que teve como enfoque as concepções de brincar presentes nos documentos, utilizou-se o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural. Há de se considerar o teor qualitativo desta análise, visto que a mesma seguirá um processo indutivo. Na pesquisa qualitativa “Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem as hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados em processo de baixo para cima” (OLIVEIRA, 2011, p. 25). Ou seja, a abordagem qualitativa nos permitirá identificar e analisar possíveis subjetividades e abstrações expressas nas fontes.

Lüdke e André (1986), postulam que a análise de documentos em pesquisas qualitativas deve ser compreendida como um conjunto de procedimentos cujo objetivo consiste em detectar informações e as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionadas. Ainda segundo as autoras, esse método analítico busca contextualizar o conteúdo identificado nas fontes, buscando seus significados, contextos e funções.

No próximo capítulo foi realizada a análise dos dados. Nesse processo, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, foram consideradas as especificidades de cada documento, bem como seus contextos de produção. Os documentos obtidos possuem formatos e direcionamentos específicos, o que demandou uma análise direcionada que considere suas particularidades.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Considerações Iniciais

Considerando as dificuldades identificadas ao longo do processo de coleta das fontes, delimitou-se como corpus documental os materiais recebidos pelas secretarias de Educação de dois municípios que compõem a microrregião de Catalão-GO.

Primeiramente foi recebido o Projeto Político Pedagógico de um centro municipal de Educação Infantil do município A, e, posteriormente, foram recebidos os seguintes documentos relativos ao município B: *Documento Curricular para Goiás - Ampliado; Planejamento docente na Educação Infantil: Coordenação Estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular; Projeto Político Pedagógico: O Que, Para Que E Qual Sua Estrutura?* (Conselho Nacional de Secretarias de Educação). Após o recebimento via e-mail foi realizada uma leitura prévia do material de modo a selecionar os trechos de interesse deste estudo.

Os documentos dos dois municípios partem de diferentes perspectivas. O documento do município A possui enfoque em uma única instituição, dado que todo o seu conteúdo é articulado conforme suas dependências, recursos, perspectivas teóricas e pedagógicas. Já o material recebido pela secretaria do município B é mais abrangente, visto que são documentos emitidos pelo Estado e Governo Federal.

Sendo assim, esses materiais exigem análises que considerem suas especificidades, seus locais, e contextos de produção. O formato dos documentos também deve ser considerado no ato de análise, pois, enquanto o PPP do município A apresenta características específicas da instituição, os documentos do município B são orientações amplas de como os processos de ensino e aprendizagem devem ser promovidos no âmbito da Educação Infantil.

Na próxima subseção são descritos os principais recortes da documentação relacionadas aos eixos temáticos: brincar e brincadeira. Embora este estudo se atente especificamente ao brincar, incluiu-se a brincadeira devido ao fato de ambos os conceitos terem proximidade teórica. Através da leitura dos documentos, pode-se perceber que os municípios, por muitas vezes, associam o brincar e a brincadeira ou os descrevem como sinônimos. O processo de descrição ocorreu paralelamente à análise do material. Através das características dos documentos pode-se identificar aproximações e distanciamentos com relação aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

4. 2. O brincar nos documentos dos Municípios A e B

Para identificação do brincar nos documentos dos municípios A e B foi primeiramente realizada uma leitura prévia do material, seguida da produção de fichas dos trechos que apresentam elementos de interesse desse estudo. Embora o foco seja o brincar, foram apresentados outros elementos relativos aos objetivos e contextos de produção dos documentos, uma vez que esses aspectos, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, são determinantes no tipo de sujeito que está sendo formado.

4.2.1 Município A

O Centro municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município A atende um público composto por aproximadamente 108 crianças, em sua maioria, residentes na zona urbana e filhos de pais assalariados. O ensino ofertado pela instituição atende crianças de um ano a cinco anos, distribuídas em um berçário, dois maternais, dois Jardins I e dois Jardins II. O corpo de colaboradores do estabelecimento é composto por: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, dez professoras, duas professoras de apoio, sete monitoras, quatro merendeiras, cinco auxiliares de serviços gerais, dois porteiros e dois guardas noturnos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Nota-se que o quadro de profissionais que compõe a instituição é predominantemente feminino.

A instituição possui sete salas de aula: 03 funcionam no período integral, 02 no matutino e 02 no vespertino, uma lavanderia, um lactário, uma cozinha, dois depósitos, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores e um parque infantil (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). A presença do parque infantil pressupõe o incentivo à brincadeira. Ao longo do documento discorre-se sobre o frequente uso desse espaço, que promove a interação e a troca de experiências entre as crianças. Como aponta Oliveira (2005, p. 193):

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição fundamenta-se nos seguintes princípios: Cuidado com todas as dimensões humanas, tais como: física e estética, efetiva, cognitiva, comunitária e social; opção pela comunicação, formação em valores e virtudes cristãs; articulação entre fé, cultura e vida, para que o conhecimento produzido e sistematizado dê respostas às diversas situações da existência; materialização da Proposta Educativa na perspectiva dos quatro pilares da educação para o século XXI, que estabelecem, em igualdade de importância, o aprender a conhecer, aprender a conhecer, dessa forma, aos grandes desafios do mundo e da sociedade contemporâneos; amor às crianças e respeito à sua inteireza, pluralidade e concretude (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Esse trecho possui um conjunto de contradições, afinal, embora a instituição fundamente-se em noções nitidamente cristãs, pregando inclusive pela preservação da inteireza da criança (termo de essência claramente conservadora), deixa subentendido um possível respeito à diversidade e pluralidade. Essas contradições reforçam a ideia de que o PPP reuniu um conjunto de ideias e que não dialogam com seu dogma norteador, além de serem conflitantes entre si.

Assim, segundo o PPP, o principal objetivo da instituição é proporcionar um referencial comum – político, pedagógico para uma educação de qualidade. De modo mais específico: definir princípios comuns para a ação educacional nas Unidades Escolares; sistematizar os princípios institucionais e criar estratégias para traduzi-los em ações afetivas; favorecer maior unidade entre as diferentes dimensões da prática educacional; proporcionar a todos os membros da comunidade educativa um canal de participação efetiva no processo educacional; construir um instrumento sistemático e participativo de aprimoramento contínuo da prática educacional, propondo ou reafirmando políticas e estratégias; subsidiar a explicitação do Projeto Político-Pedagógico contribuindo, assim, para a conquista e a consolidação da sua autonomia (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Através dessa passagem é possível identificar uma perspectiva democrática, em que se busca integrar todos os agentes que compõe a comunidade escolar. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a abertura para o estabelecimento de relações entre os indivíduos é fundamental para a efetivação do desenvolvimento.

Com base no documento, é possível identificar que o estabelecimento se fundamenta em princípios religiosos, amplamente citados ao longo das sessões do PPP, o que por si só já o afasta dos pressupostos defendidos pela Teoria Histórico-cultural. Partindo da ideia de que há um preceito base que norteia os processos educativos promovidos pelo estabelecimento (cristianismo), pode-se afirmar que, nesse espaço, o desenvolvimento infantil perpassa por um processo de alienação, ou seja, de inserção de determinados símbolos que se contrapõe ao

próprio desenvolvimento pleno da criança, uma vez que não permite que a criança integre determinados conceitos tidos como moralmente incorretos do ponto de vista religioso. Ou seja, nesse contexto não há a possibilidade de assimilar símbolos opostos àquilo que se coloca como dogma norteador.

A Educação no C.M.E.I aplica a pedagogia integral numa perspectiva cristã e cidadã, com os pilares dessa educação, ou seja, o cuidado com todas as dimensões humanas: física, estética, afetiva, cognitiva, comunitária e social, ético-valorativa e transcendente; a opção pela formação pautada nos valores cristãos, a busca da excelência acadêmica; a articulação entre fé, cultura e vida para que o conhecimento produzido possa dar respostas concretas de existência exemplar; a materialização da proposta do C.M.E.I. como os pilares da educação do século XXI; o diálogo efetivo com as situações, povos e pessoas em risco, partindo de um currículo fundamentado na solidariedade e no cuidado; o amor e respeito às crianças na sua pluralidade e desafio de bem educá-los; a perspectiva da ecologia integral, ativada no currículo como prática educativa nas dimensões pessoal, ambiental e social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 04).

Esses pressupostos também são definidos como princípios filosóficos do CEMEI: articulação entre fé, cultura e vida; qualidade na prestação dos serviços; foco em resultado nas áreas de atuação; parceria; respeito à diversidade e fomento à inclusão; responsabilidade social e ambiental; atuação segundo a ética e a justiça; sinal profético de solidariedade e de esperança (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Essa associação entre valores cristãos e o desenvolvimento cultural evidencia as especificidades do estabelecimento.

O documento ainda aborda que a “Pedagogia Integral”, do testemunho, de orientação para a vida e para a solidariedade são pontos importantes de sustentação das práticas desenvolvidas na escola. De acordo com o texto, a Pedagogia Integral destaca que é dever da escola não apenas transmitir conhecimentos, mas propiciar ao indivíduo a construção de uma sólida e diversificada base cultural, orientando-o a ter um projeto de vida alicerçado nos valores cristãos. Assim, ele poderá promover uma integração consciente, crítica, participativa e solidária à vida social. A Pedagogia do testemunho é caracterizada pela importância das ações como exemplos ideais de conduta, ou seja, nessa perspectiva, a educação se faz mais pelo exemplo do que pela palavra. A Pedagogia como orientação para a vida postula que a formação intelectual e religiosa deve acontecer a partir do concreto, vinculadas à realidade. “Harmonizar fé, cultura e vida”. Por fim, a Pedagogia baseada na solidariedade prioriza os projetos voltados para a promoção da vida (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Com base no trecho acima citado, nota-se que embora o documento aponte a existência de um dogma norteador de todos os processos educativos, o reconhecimento de

outras manifestações culturais também é tido como fundamental. Esse ponto apresenta traços da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que aquisição da cultura ocorre através das interações e trocas de experiências entre os indivíduos. Em contrapartida, a predominância de princípios cristãos na Educação Infantil também pode induzir os sujeitos a assimilarem símbolos que talvez sejam estranhos à sua realidade familiar. Ademais, a menção explícita à princípios cristãos podem ser entendidos como uma subversão da ciência em prol da formação religiosa, o que vai em desencontro aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, vê-se dois extremos, por um lado, postula-se a importância da construção de um repertório cultural, por outro, há certa imposição de um ideal de moralidade e de comportamento.

Toda apropriação pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pela qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõe universos imaginários (BROUGÈRE, 2006, p.40).

Sendo assim, a apresentação de símbolos, neste caso da cultura cristã, exerce influência direta sobre a construção dos sujeitos, o que reafirma o papel da mediação enquanto direcionador dos processos de desenvolvimento, ou seja, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a mediação permite a filtragem dos símbolos, visando apresentar às crianças apenas aqueles necessários para o seu desenvolvimento. Contudo, a mediação não deve atuar como instrumento de uniformização, processo esse que ocorre no documento supracitado, mas sim sob noções de respeito às identidades individuais e coletivas.

Ao definir a Educação Infantil, o documento também se sustenta em princípios de moralidade e religiosidade.

A Educação Infantil consiste em levar a criança a observar, perguntar, interpretar e registrar os fatos que devem fazer parte das atividades, estimulando a autonomia para tornar-se capaz de tomar decisões. Quando se cresce moralmente, percebe-se que se aprendeu a agir com os outros, a fazer opções, a demonstrar desejos, valores e opiniões. Desenvolve a identidade e a autonomia através dos processos de socialização, ampliando os laços afetivos que estabelecem com o meio social, contribuindo para o reconhecimento do outro e as constatações das diferenças entre as pessoas são valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 22).

Destacamos a menção aos processos de socialização e construção da identidade. Contudo, essa menção, por si só, não nos permite estabelecer um vínculo com os pressupostos

da Teoria Histórico-Cultural. O documento coloca, mesmo que implicitamente, que a construção de si se dá através das relações estabelecidas com outros sujeitos e com o meio social, contudo, não traz detalhes sobre como esse processo deve ocorrer.

Como coloca Estácio (2008, p. 02), através do ato de brincar “[...] a criança estabelece e vive relações, cria regras, se estrutura, reconhece o outro, enfim começar a se colocar no mundo: Através do brincar a criança se apropria do mundo e de tudo que está envolvido nele, chegando até a formar sobre ele uma visão própria”. Esse trecho do documento também coaduna com as noções postas por Vigotski (1994), que compreende o aprendizado como propulsor do desenvolvimento e a escola como um campo em que a aquisição de novas habilidades necessárias para o convívio em sociedade são adquiridas.

A promoção de um espaço escolar que permita a troca de experiências é fundamental para o desenvolvimento, afinal, se o desenvolvimento infantil “[...] relaciona-se com o conhecimento que a criança tem da realidade, quanto mais criar condições para que a criança conheça seu entorno, mais a escola proporcionará seu enriquecimento” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 102).

Sobre a brincadeira e o brincar, o documento possui uma sessão intitulada *Ludicidade* que traz elementos relacionados há como essas práticas são interpretadas pela instituição. Neste, a ludicidade é entendida como algo inerente ao homem, não podendo ser interpretada como uma atividade restrita ao período da infância (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Como colocado por Borba (2007, p. 39) “O brincar é um espaço de apropriação e de constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade”. Ainda segundo o PPP do Município A:

Para a criança pode significar projeção de desejos quando ela imita alguém; pode significar socialização quando aprende a ganhar ou perder. Para o adulto o jogo e a brincadeira podem significar liberdade, prazer, êxtase ou ainda vício, dependência. Brincar é fundamental para o ser humano. É uma forma de se cultivar a saúde física, emocional e intelectual. Por meio dela é possível resignificar a vida, equilibrar as emoções e dar novo sentido à realidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 10-11).

O trecho acima apresenta um conjunto de elementos de essência conservadora, como a cultivação da saúde física (menção a vícios e a dependência), e a resignificação da vida (tendo como base princípios morais). O trecho deixa subentendido que o brincar, por si só, é suficiente para solucionar diversas problemáticas da vida humana e do desenvolvimento, indo em desencontro à Teoria Histórico-Cultural, que além de defender a personalidade dos

processos de desenvolvimento, aponta a necessidade de um fio condutor para sua realização, a mediação.

O PPP faz referência ao texto *A Essência do Brinquedo* de Ângela Cristina Munhoz Maluf como sendo o norteador dessa atividade no cotidiano educativo. Além desse texto, são mencionados os seguintes pontos relacionados às práticas educativas: aplique modos de ensinar diferentes, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; demonstre domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas: promova e facilite relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; desenvolva um trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; participe da gestão das instituições em que atue como profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; utilize, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019). Como podemos observar, o estilo de escrita presente no documento ainda faz uso de termos não mais empregados, como é o caso da expressão “escolhas-sexuais”.

Ainda sobre a brincadeira e o brincar, cita-se que: “[...] as brincadeiras trazem à criança a oportunidade da plenitude, retomam o passado e planejam o futuro e ao brincar, ela tem a chance de ter um melhor domínio sobre a comunicação. Elas favorecem a autoestima, a interiorização, a transformação de conhecimentos e resoluções de problemas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 22). Contudo, o documento não menciona os processos de mediação do brincar, imprescindíveis para o avanço nos estágios de desenvolvimento da criança. Como aponta Borba (2007 p. 36) “O brincar não é algo dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura a qual se está inserido”.

A atividade lúdica é desenvolvida na instituição predominantemente através dos jogos: “É através do brincar que ela compreende o mundo, experimenta, analisa, interage com o outro, desenvolve o senso de responsabilidade, o hábito de participar, observar, criar, relatar, imaginar, ir à busca de algo, vivenciando, assim, o “aprender fazendo” revendo equilíbrio afetivo e intelectual que são indispensáveis para o seu crescimento” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 24). Também é feita menção ao jogo simbólico:

O jogo simbólico do faz-de-conta e a fantasia estão muito presentes. É encorajando a criança a ser independente e curiosa, confiar em sua habilidade para construir a ideia própria sobre as coisas, expressar-se com convicção e lutar construtivamente contra medos e ansiedades. Nas salas e no parquinho há diversos materiais que estimulam este aprendizado como: materiais de casinha, carrinhos, sucatas, bingos, jogo da memória, quebra-cabeça, dama, trilha, jogos de estimulação motora (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 24).

Esse trecho também apresenta aproximações com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, dado que reforça, mesmo que superficialmente, o papel do jogo enquanto instrumento que viabiliza a mudança de estágio de desenvolvimento. Conforme apontam Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 102), “O objetivo a ser alcançado em relação ao desenvolvimento do jogo protagonizado é possibilitar às crianças, ao final da idade pré-escolar, representarem os papéis interpretando suas relações sociais mais típicas”. A construção dessas representações, conforme Elkonin (2009), se dá de formas distintas a depender da faixa etária. Crianças menores tendem a executar, majoritariamente ações de troca de papéis. Já crianças de idade medianas buscam representar relações pessoais do papel escolhido. As crianças maiores, em etapa final da fase pré-escolar, executam os traços e características mais evidentes do papel e os interpreta. Sendo assim, percebe-se que, dentro da própria idade pré-escolar existem diversas variáveis que determinam o tipo de estímulo gerado pelo jogo.

No documento ainda foram definidos as seguintes capacidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e da troca com o adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação,

de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. Essas capacidades foram fixadas em conformidade com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Na sessão referente aos conteúdos disciplinares, as práticas de ludicidade são citadas nos seguintes tópicos do campo de linguagens:

A exploração de diversos materiais escritos de circulação social (rótulos, regras de jogos, propaganda); As atividades de linguagem foram planejadas para dar oportunidade à criança de exprimir, de formas variadas, suas ideias e sentimentos; Por meio do desenho, da oralidade, da dramatização, da escrita e de diversos outros meios, a criança desenvolverá uma linguagem própria com autonomia e vocabulário rico. A literatura infantil está presente nas atividades de todos os níveis, fazendo com que a criança ouça, dramatize, ilustre, conte histórias e, assim, desenvolva uma forma discursiva de linguagem; É na interação e na interdiscursividade que a criança aprenderá o funcionamento da linguagem, isto é, para quê, para quem, onde, quando e por que ela irá ler ou escrever, ou seja, um processo mais amplo de alfabetização, não apenas a atividade cognitiva está envolvida, mas também sua atividade discursiva que a levará a uma elaboração conceitual da palavra. Assim, uma única palavra, o nome das crianças, por exemplo, pode ser tomado como texto único do processo. Mais tarde, à medida que a criança se familiarizar com outros textos, suas produções aparecerão mais completas, com a utilização de elementos de coerência e coesão. A criança está em contato com a escrita, isto é, convive com as práticas sociais de leitura e escrita desde que nasce, por inserir-se numa sociedade letrada; Para ela desenvolver a atividade de narrar, precisa participar de situações de jogos ou brincadeiras de contar. Quanto mais cedo isso lhe for propiciado melhor para seu desempenho oral e escrito, em atividades como: Esconder o rosto atrás de um obstáculo e depois aparecer (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 17).

No que se refere ao conteúdo de matemática são descritas as seguintes capacidades: Através da brincadeira agradável e dinâmica que a criança formará os conceitos básicos, as estruturas topológicas, as de ordem, classe e número. Além de constituir uma atividade prazerosa, o jogo é o meio mais eficiente para desenvolver o raciocínio da criança. Por meio dele, é possível observar a interação entre os colegas, a construção da ideia de quantidade, as noções de divisão, adição e subtração, o valor posicional do número, além de representar o resgate das situações matemáticas no contexto social das crianças. Os jogos em grupos são situações ideais para que as crianças troquem opiniões, controlem a contagem, adição ou

subtração efetuadas pelos outros colegas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 18).

Nota-se que, segundo o documento, os jogos se manifestam de formas múltiplas, contribuindo com a compreensão dos conteúdos problemáticos. Como colocam Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 103) “[...] à medida que se criam as condições para o desenvolvimento do jogo, possibilita-se que os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores”. Contudo, os autores chamam a atenção para o cuidado que deve ser tomado para que o jogo não seja descaracterizado, assumindo direcionamentos voltados à apreensão de conceitos científicos. “Quando se transforma o jogo em uma atividade para ensinar um conceito, sua especificidade está sendo relegada a segundo plano, portanto ele está sendo descaracterizado, transformando-se em outra atividade” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

Outro ponto refere-se ao caráter libertário atribuído ao jogo, que não deve ser restrito a representação literal de papéis sociais, mas sim de interpretações que apresentem os anseios, interesses e percepções da criança. “Se no jogo se reproduzisse todas as ações tal e qual a realidade, com todas as suas partes componentes, não haveria brincadeira, e sim, uma imitação mecânica e sem significado da realidade. Assim, atuar de forma sintética e abreviada é uma condição imprescindível” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO, 2011, p. 61).

Essa passagem demonstra que o desenvolvimento propiciado pelo brincar não está limitado à representação de papéis sociais adultos. Durante esse processo as crianças também desenvolvem representações do outro que se encontra em fase semelhante de desenvolvimento, e vice e versa, gerando uma troca de experiências que resulta no desenvolvimento de ambos. Esse aspecto recai sobre o problema da periodização da infância, uma vez que a mudança de estágio ocorre de formas específicas em cada indivíduo.

O PPP do município A, como pôde-se observar, é dotado de contradições, dado que recorre a pressupostos teóricos que por muitas vezes se contrapõem ao seu dogma norteador, o cristianismo.

4.2.2 Município B

O município B não possui um documento norteador das práticas da Educação Infantil. Específico. O *Documento Curricular para Goiás-DCO/GO* é utilizado como principal material de ordenamento das práticas dessa fase educativa, no entanto, por ser um documento amplo adotado em diversas regiões do Estado de Goiás, é possível afirmar que seu seguimento se dá de forma particular nos diferentes municípios. Esse documento foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Figura 3- Organograma do Documento Curricular para Goiás (DC-GO)



Fonte: CONSED (2019, p. 40).

Esse documento apresenta um conjunto de aprendizagens tidas como essenciais para todas as crianças, que devem ser ofertadas ao longo de sua formação.

A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a

BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018 (CONSED, 2019, p. 37).

A análise do trecho acima nos permite identificar aspectos dos fundamentos metodológicos do materialismo histórico-dialético, dado que no processo de construção do documento foram observados pontos relativos ao contexto de produção. Nesse sentido, nota-se que esse documento, embora possua amplo alcance, apresenta elementos que permitem a aplicação alinhada aos diferentes contextos sociais.

No que se refere à brincadeira e o brincar na Educação Infantil, a terceira seção, *Organização Curricular por Campos de Experiências* apenas sintetiza passagens dos campos de experiência da BNCC: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (BRASIL, 2017). Contudo, não são apresentados detalhes acerca dessas práticas do cotidiano escolar.

No tópico *Educação Infantil como Direito das Crianças Viverem suas Infâncias* a infância é definida como uma: “[...] categoria social, construída historicamente, numa perspectiva intergeracional, porque no processo de educar uma criança, sempre estarão presentes conhecimentos, valores, crenças de duas gerações, a de quem viveu esse tempo alguns anos atrás e a de quem está vivendo no presente” (CONSED, 2019, p. 70).

Esse tempo da vida não é vivido pelas crianças da mesma forma. As experiências de uma criança do campo são diferentes de quem mora na cidade, que, por sua vez, são diferentes daquela que tem a obrigação de ajudar em casa ou de trabalhar para auxiliar no sustento da família. Portanto, não existe infância, no singular, mas no plural, porque as experiências das crianças são muito distintas e dependem do grupo ao qual pertençam e de suas condições como mencionado. Dessa forma, para apreender esse conceito em sua complexidade, os(as) professores(as), não podem ignorar que diferentes projetos de sociedade coexistem num mesmo período histórico, gerando desigualdades sociais e processos de exclusão, inclusive, na instituição educacional. Esse espaço tem como uma de suas funções equiparar as oportunidades de acesso e participação das crianças na apropriação e produção de diferentes conhecimentos (CONSED, 2019, p. 70).

Esse trecho do documento enfatiza a importância da análise contextual para a proposição de práticas educativas significativas. Esse aspecto também pode ser pensado em relação aos processos de mediação do desenvolvimento, que devem respeitar as origens sociais e as particularidades de cada sujeito.

O documento também aborda os sentidos: “[...] em modos próprios de significação do mundo e de ações intencionais realizadas pelas crianças, produzidos por elas, nas relações estabelecidas com os adultos e com seus pares, principalmente, por meio das interações e brincadeiras” (CONSED, 2019, p. 70). O jogo de papéis sociais é apontado enquanto instrumento de desenvolvimento cognitivo:

A ludicidade não é um traço específico das crianças, está presente também em outros períodos da vida, mas na infância ela aparece de forma mais intensa, por serem o brinquedo e a brincadeira suas principais fontes de recreação e compreensão do mundo. A fantasia do real diz respeito ao mundo do faz de conta, a transposição que as crianças fazem de situações, fatos, relações, acontecimentos para o mundo imaginário, lhes possibilitando atribuir significações e entender diferentes papéis sociais (CONSED, 2019, p. 70).

Segundo o material, a ludicidade manifesta-se em todas as fases do desenvolvimento. Na fase da pré-escola, segundo escritos de Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 99), “As ações aprendidas na atividade com os adultos tornam-se lúdicas quando a criança transfere o uso de um objeto aprendido em uma ação para outras ações”. Como exemplo, pode-se citar a situação em que a criança visualiza a professora recortando o papel, e a partir de então passa a utilizar os dedos como se fossem uma tesoura. Nesse sentido, a ludicidade se caracteriza por um estado de representação de elementos de forma por muitas vezes fantasiosa, mas que também mantém características de sua versão real.

Além disso, menciona-se o processo de reiteração, responsável por proporcionar a fixação daquilo que está sendo apresentado à criança: “A reiteração está relacionada à forma como a criança concebe o tempo, numa perspectiva de repetição das oportunidades e possibilidades, ou seja, de um tempo que não é medido e que funde o passado, o presente e o futuro no aqui e no agora” (CONSED, 2019, p. 70).

O documento em questão, como já dito, pautou-se nos princípios e concepções previstos na BNCC (BRASIL, 2017). Em sua construção foram considerados os seguintes aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil:

[...] a. o reconhecimento das especificidades das crianças quanto aos seus modos próprios de interagir, conhecer, aprender e desenvolver; b. a construção identitária das crianças relacionada à necessidade de constituição de novas formas de sociabilidade e de subjetividade; c. os eixos do currículo, as interações e as brincadeiras, estruturantes da prática pedagógica (CONSED, 2019, p. 74).

O trecho supracitado enfatiza a necessidade de reconhecimento do público para que práticas educativas na Educação Infantil possam ser realizadas de forma a alcançar todos os sujeitos. Além disso, a menção às interações e a brincadeira ressalta a influência da Teoria Histórico-Cultural na composição do material. Considerando que esse documento possui grande alcance, podendo influenciar vários municípios, pode-se afirmar que a inserção de pontos relacionados ao desenvolvimento infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural supõem uma tentativa de difusão desses ideais, considerados como adequados pelos órgãos de regulamentação da Educação Infantil do Estado de Goiás.

A predominância dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural torna-se nítida ao identificar-se o uso de autores que atuam a partir dessa vertente, o que pode ser exemplificado pela passagem em que Arce (2013) é citada:

[...] a brincadeira não é uma atividade que acontece naturalmente, ela precisa de interações diversificadas para ser aprendida e apropriada, porque, para brincar, a criança necessita de um amplo repertório de vivências, pois é a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e sociocultural que ela tem motivação para brincar e retirar os conteúdos das brincadeiras (ARCE, 2013 *apud* CONSED, 2019, p. 88).

Nos chama atenção também as especificidades que devem ser consideradas pelo professor durante o processo de brincar, que deve ser: de livre escolha para as crianças a seleção de objetos, materiais, colegas, temas, falas que comporão a brincadeira; bem como, a definição de quando ela começa e termina; a atuação de forma não literal com objetos e espaços, modificando a disposição e a localização de materiais, móveis para explorar e criar enredos; a elaboração das regras também serem criadas pelas próprias crianças, antes e durante a brincadeira. Assim, cabe às instituições de Educação Infantil promover: a organização de ambientes que instiguem, convide e mobilize os interesses das crianças, favorecendo a livre escolha e a tomada de decisões por elas, no sentido do que e do como brincar (CONSED, 2019).

O documento *Planejamento docente na Educação Infantil: Coordenação Estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC* foi apresentado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME-GO) e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc Go). O objetivo desse documento é: “[...] subsidiar os profissionais que atuam na Educação Infantil no planejamento da ação pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade” (GOIÁS, 2020, p. 06).

O processo de elaboração deste documento teve a participação de professores de diferentes Redes Municipais. As redatoras da Equipe de Currículo do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Goiás (ProBNCC) da etapa de Educação Infantil elaboraram a primeira versão deste documento e a qualificação do texto ocorreu por meio da participação de professores pareceristas representantes de dezenove municípios goianos e da Seduc-Go, que apresentaram contribuições por escrito ao texto que após análise foram contempladas nesta versão final (GOIÁS, 2020, p. 06).

A partir desse material “[...] é esperado que os profissionais encontrem subsídio para qualificar sua prática junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses que frequentam as instituições que atendem Educação Infantil do território goiano” (GOIÁS, 2020, p. 06). Contudo, embora seja um documento voltado aos profissionais que atuam no campo da Educação Infantil, não foram identificadas quaisquer menções ao brincar, atentando-se apenas à ludicidade enquanto atividade permanente, ou cotidiana. Essas atividades respondem às necessidades básicas de “[...] atenção e cuidados, à ludicidade e à ampliação de repertórios das crianças. São organizadas a partir das prioridades definidas nos projetos político-pedagógicos das instituições e das observações e reflexões dos profissionais a partir do conhecimento do grupo de crianças” (GOIÁS, 2020, p. 15).

O material *Projeto Político Pedagógico: o que, para que e qual sua estrutura?*; traz importantes informações a respeito desse documento enquanto norteador da prática escolar, no entanto, não aborda a Educação Infantil, a brincadeira ou o brincar. O encaminhamento desse documento pela Secretaria de Educação do Município B pode supor o desconhecimento de seu conteúdo, dado que foram solicitados apenas os materiais utilizados como norteadores dos processos educativos no âmbito da Educação Infantil. Em contrapartida, seu encaminhamento pode significar o empenho da respectiva secretaria em contribuir com a pesquisa.

Os documentos do município B, como já mencionado ao longo dessa seção, apresentam elementos que os aproximam da Teoria Histórico-Cultural. A frequente menção ao brincar, e sua definição enquanto principal instrumento de desenvolvimento infantil indica que houve o acesso aos escritos dessa teoria. Contudo, ao se analisar os documentos desse município amplamente, pontuamos uma predominância das pedagogias hegemônicas. Ou seja, pôde-se identificar que a elaboração desses materiais se baseou em diferentes teorias, dado que foram integrados conceitos e reflexões por muitas vezes conflitantes entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como principal objetivo analisar os documentos de dois municípios do sudeste goiano no que se refere ao brincar na Educação Infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Inicialmente foi realizado um processo de imersão teórica, em que buscou-se reconhecer os principais ideais da Teoria Histórico Cultural e sua relação com a brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil. Nesse processo foram utilizados autores clássicos como Elkonin (1987); Leontiev (1978) e Vygotsky (1994), (2009), (2010) e (2014), e também seus intérpretes contemporâneos, que permitiram reconhecer como essa corrente teórica tem sido abordada e aplicada na interpretação de fenômenos da sociedade pós-moderna.

A princípio, constatou-se que, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, a infância é a fase em que as primeiras relações sociais são estabelecidas. Com o ingresso nas instituições de ensino, as crianças ampliam suas redes de relacionamento, o que contribui com o desenvolvimento de diversas habilidades psicossociais.

Ao longo desse processo pôde-se compreender a escola enquanto um ambiente que potencializa as interações entre os sujeitos e conseqüentemente seu desenvolvimento, contudo, o respeito à fase do desenvolvimento é fundamental, uma vez que estímulos incompatíveis com o estágio de desenvolvimento da criança pode gerar danos graves. Esse ponto nos remeteu ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que embora apresente divergências quanto a sua nomenclatura, nos permite compreender como se dão os processos de desenvolvimento. Segundo esse conceito, o desenvolvimento ocorre por aproximações que a criança estabelece entre sua realidade e aquele que deseja alcançar, ou seja, a criança constrói representações de si mesmo tendo como base ações e posturas de sujeitos com maior grau de desenvolvimento. Esse processo, que pode ser identificado através da análise de brincadeiras de faz de conta, torna-se mais complexo no decorrer dos estágios.

A partir desse percurso pôde-se adentrar ao conceito de brincar. Segundo a Teoria Histórico-Cultural o brincar é um dos principais instrumentos de desenvolvimento. Ao longo do estudo, os conceitos de brincar e brincadeira caminharam conjuntamente, contudo, é importante ressaltar que possuem definições específicas. Por meio da brincadeira as crianças manifestam comportamentos predominantes em fases posteriores do desenvolvimento. Através do brincar a criança assimila novos símbolos ao seu repertório. Contudo, para resultar em desenvolvimento a brincadeira deve ser mediada. No âmbito da Educação Infantil, os profissionais da área devem apresentar símbolos e materiais compatíveis com as necessidades formativas e a fase de desenvolvimento da criança.

Constituindo-se enquanto um estudo de cunho documental, foram coletados os documentos norteadores da Educação Infantil de dois municípios do sudeste goiano, descritos no corpo do estudo como Município A e Município B. O processo de coleta foi dividido em dois momentos, foi primeiramente realizado um contato via telefone com as secretarias de educação dos municípios, e após o aceite em compor a pesquisa foi solicitado o encaminhamento dos documentos via e-mail. Ressalta-se que a ideia inicial envolvia um número maior de municípios, contudo, fatores advindos do contexto de pandemia somados às altas cargas de trabalho dos profissionais da educação nesse período limitaram o estudo à apenas dois participantes. A análise dos documentos foi norteada pelos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, associados aos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Anteriormente ao processo de análise das fontes foi realizada a seleção e a apresentação dos principais documentos norteadores da Educação Infantil elaborados pelo Ministério da Educação. Nesse momento foram analisados seis documentos: *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (2010); *Deixa eu falar!* (2011); *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* (2012); *Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil* (2013); *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto* (2015); *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015). Através da análise desses documentos é possível afirmar que há algumas aproximações com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, dado que em todos os conteúdos a criança é entendida como um sujeito cujo desenvolvimento se dá através do estabelecimento de relações com o meio e consigo mesmo.

O processo de análise foi iniciado com uma descrição das fontes. Nesse momento, buscou-se apresentar os princípios norteadores da Educação Infantil em cada documento. Posteriormente, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural, pôde-se constatar que todos os documentos analisados apresentam as características básicas que viabilizam o desenvolvimento da criança. Além disso, percebeu-se a presença de elementos específicos da comunidade em que a instituição se situa, como preceitos religiosos e morais.

Sobre a análise das fontes, o *Projeto Político Pedagógico (PPP)* do município A foi o documento alvo de inflexões. O município B não possui um documento norteador das práticas da Educação Infantil específico, utilizando o *Documento Curricular para Goiás-DCO/GO*, o material intitulado *Planejamento docente na Educação Infantil: Coordenação Estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, e também o documento

Projeto Político Pedagógico: o que, para que e qual sua estrutura?, contudo, este não versa sobre os aspectos de interesse desse estudo.

No primeiro município, constatou-se a presença dos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Nesse material, o brincar é apresentado como um elemento fundamental para o desenvolvimento, o que se reforça pelas constantes passagens em que essa prática é mencionada. Além disso, o documento evidencia a importância da orientação e mediação para o desenvolvimento pleno das crianças. Para isso, a Pedagogia Integral e a Pedagogia do Testemunho são descritas como as principais bases que norteiam os processos educativos. A primeira refere-se à educação enquanto caminho de construção de uma sólida e diversificada base cultural, enquanto a segunda aponta que a educação ocorre mais pelo exemplo do que pela palavra. Essas duas correntes de pensamento, embora apresentem aspectos da Teoria Histórico-Cultural, também supõe o estabelecimento de práticas de controle sobre os processos de aprendizagem.

No caso do município B os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural também podem ser identificados, especialmente no que se refere à influência de fatores históricos e sociais na formação dos indivíduos. No entanto, diferentemente do município A em que o documento versa sobre uma realidade específica, o município B orienta-se por documentos de alcance de todo o Estado de Goiás, o que sugere que sua aplicação possa ocorrer de formas distintas em cada localidade a depender das interpretações dos profissionais e estabelecimentos de ensino. Sob a ótica dos documentos: *Documento Curricular para Goiás-DCO/GO*, e *Planejamento docente na Educação Infantil: Coordenação Estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC*; o brincar é compreendido como um processo indispensável para o desenvolvimento humano,

Por fim, cabe salientar que a elaboração desse estudo foi de grande valia para minha construção enquanto pesquisadora da educação. Ao dar continuidade a um empreendimento iniciado ainda durante a Iniciação Científica no período de graduação pude identificar a importância da formação continuada enquanto processo aliado à construção de práticas educativas mais inclusivas e democráticas. Mesmo sob os diversos enfrentamentos advindos do contexto de pandemia que inviabilizaram durante meses a coleta da documentação, pode-se afirmar que os objetivos traçados foram alcançados. Além das contribuições de caráter pessoal, espera-se que as asserções descritas ao longo deste trabalho possam contribuir com a elaboração de futuros estudos relacionados ao Brincar na Educação Infantil sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Rejane Abadia de. **A Medicalização do Fracasso Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2017, 135f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Catalão, Catalão/GO, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7478/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rejane%20Abadia%20de%20Alvarenga%20-%202017.pdf> Acesso em: 01 nov. 2021.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá: IES: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

ARCE, Alessandra(Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o mito da Educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2022.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARRA, Alex Santos Bandeira. Uma Análise do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 765-774, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4901367.pdf> Acesso em: 19 abr. 2022.

BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura na Educação Infantil. In: BRASIL/MEC– **Revista Criança do professor de Educação Infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

BORTOLANZA, Ana Maria E; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da Teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464> Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Deixa eu falar!** Brasília: MEC, SEB, 2011.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC, SEB, COEDI, 2015.

BRASIL. **Diretrizes em ação:** qualidade no dia a dia da Educação Infantil. São Paulo: Instituto Avisa Lá; MEC; UNICEF, 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2006. 110p.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2006

CAMILO, Telma Cristina. A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.2, p. 130-139, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/192> Acesso em: 10 nov. 2021.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A educação escolar e a teoria Histórico-Cultural. Anais. **In: XII- Educere- Congresso Nacional de Educação. PUC-PR**, p.1251-1254, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf Acesso em: 21 jun. 2021.

COLUSSI, Lisiane Gruhn; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Os jogos de papéis no desenvolvimento psíquico de crianças com 5-6 anos. **In: Anais - 38ª Reunião Nacional Anped – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.** GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 742. São Luis/MA, p. 01-16, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT20_742.pdf Acesso em: 10 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado.** 2019. 174f.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico: o que, para que e qual sua estrutura?** Slides, Outubro/Novembro 2019, 12f.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da criança. In: DADIDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicologia Evolutiva e Pedagógica em la URSS** (Antologia). Editora Progresso: Moscou, 1987, p.104-124.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTÁCIO. Mércia Maria de Santi. A Criança e o Brincar: aspectos legais e normativos do ensino no Brasil. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 03, 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-criana-e-o-brincar-aspectos-legais-e-normativos-do-ensino-no-brasil> Acesso em: 13 ago. 2022.

FARIAS, Rhaisa N. P. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. In: VIEIRA, Débora Cristina S. da C.; FARIAS, Rhaisa N. P.; MIRANDA Simão de; (Orgs.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.14-45. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/09/ebookeducacaoinfantil.pdf> Acesso em: 11 set. 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GEOGERAL. Banco de Dados Geográfico. **Microrregião de Catalão**. 2022. Disponível em: <http://geogeral.com/h/m/b/goct.htm>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. **Secretaria de Educação do Estado de Goiás**. Planejamento docente na Educação Infantil: Coordenação Estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Goiânia: CONSED; UNDIME-GO; DC-GO - Ampliado, 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**, n.14, 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigacionesunad/article/viewFile/1455/1771> Acesso em: 22 set. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Luana Carolina Cruz; et al. O jogo de papéis como atividade principal do desenvolvimento psíquico das crianças: ações no contexto da brinquedoteca na Educação Infantil. In: **Anais - EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, Curitiba / PR, 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=119> Acesso em: 10 set. 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LIMA, Elieuzza A.; SILVA, Ana Laura R.; RIBEIRO, Aline E. M. Reflexões sobre a Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**. V.02, n.02, p.17-20, 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175125.pdf Acesso em: 10 set. 2021.

LOPES, Carlos André Nunes. **Educação e infância: concepções em documentos oficiais brasileiros de Educação Infantil**. 2020, 117f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANICA, Ana Paula. **Brincar/Jogo de papéis sociais e a Educação Infantil à Luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão/Go, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8394/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Ana%20Paula%20Manica%20-%202018.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtNGMBKPGG8ym/?format=pdf&lang=pt>

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru/SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30414>. Acesso em: 31 out. 2021.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640243. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243> . Acesso em: 21 jun. 2021.

MARX, Karl. Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril, 1983.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, Cap.1, p. 27-62.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630> Acesso em: 31 out. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007

MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Iriseneu Aliprando Tuim. Desenvolvimento humano e jogo de papéis sociais: uma leitura à luz da teoria histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 231-248, 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas**. Catalão: UFG, 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. C.M.E.I. Joseane Alves Campos Calaça Coelho, Três Ranchos/GO, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2008, 241f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara/SP, 2008. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1524.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.

SILVA, Janaina Cassiano. Um estudo da relação entre desenvolvimento infantil e processo educativo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Poiésis Pedagógica**, v. 7, p. 175-188, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10899> Acesso em: 31 out. 2021.

SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. A Psicologia Histórico-Cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. **Anais... X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá/PR: Universidade Estadual de Maringá, p.01-16, 2011. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/a-psicologia-historico-cultural-e-o-marxismo-em-.html> Acesso em: 31 out. 2021.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na Educação Infantil brasileira**: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009. 2013. 277 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2308/5266.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 24 jul. 2021.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, 2008. Disponível em: http://www.estmir.net/lsv_1933-2008_brinc-desenvolvimento.pdf Acesso em: 18 abr. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOSTKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ªed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.