



# **BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

ANA PAULA MANICA



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO 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 nº 9610/98, 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.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      **Dissertação**      **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**


Nome completo do autor: Ana Paula Manica

Título do trabalho: BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**      **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 25 / 04 / 2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados 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.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

ANA PAULA MANICA

**BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO  
INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janaina Cassiano Silva

**Bolsa:** CAPES

CATALÃO  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Manica, Ana Paula

BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL [manuscrito] / Ana Paula Manica. - 2018.

XCIII, 93 f.

Orientador: Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Brincar/jogo. 3. Psicologia Histórico-Cultural.  
I. Cassiano Silva, Janaina, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

## ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **ANA PAULA MANICA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE ANA PAULA MANICA

Em 04/04/2018, às 14:00, no Bloco H, Sala 4, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Ana Paula Manica, intitulada: **“Brincar/Jogo de papéis Sociais e a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Janaina Cassiano Silva (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Alessandra Arce Hai (UFSCar – Membro Externo) e Altina Abadia da Silva (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Janaina Cassiano Silva –

Alessandra Arce Hai –

Altina Abadia da Silva –

Secretário

Assessor Técnico Administrativo em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
SIAPE 17-99485 - Matr. 90464

*Dedico esse trabalho aquelas pessoas que sempre estiveram ao meu lado, torcendo e me dando ânimo para seguir em frente sempre, em especial aos meus pais,  
Airton e Zulmira Manica.*

## AGRADECIMENTOS

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
“No Meio do Caminho” – Carlos Drummond de Andrade*

São muitas as pedras que aparecem em nossos caminhos, a trajetória de um mestrado é repleta delas, mas se hoje quero “agradecer” é porque tenho a certeza de que não estive só nesse caminho, e que cada dia trilhado nesse percurso contou com pessoas, as quais sou muito grata, e que contribuíram direta ou indiretamente, me ajudando a retirar ou desviar as pedras do caminho.

Primeiramente, minha gratidão a Deus e a Santa Teresinha por terem me concedido a força espiritual necessária para concluir esta etapa com saúde.

Agradeço em especial aos meus pais, Airton e Zulmira, que nunca mediram esforços para apoiar e incentivar meus sonhos e objetivos, vocês são meu exemplo de luta e coragem. Tudo que busco retribuir à vocês é insignificante comparado ao que me proporcionam diariamente.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janaina Cassiano Silva, exemplo de profissional, orientadora e ser humano. Sou grata por cada ensinamento, desde as aulas ainda na graduação, os projetos realizados e enfim o mestrado. Cada encontro um aprendizado novo, que me fez encantar pela Psicologia da Educação, acreditando ser possível fazer uma Educação de qualidade. Agradeço por toda a paciência, dedicação e orientação, essenciais para o meu crescimento, minha formação pessoal e profissional.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Altina Abadia da Silva, “nossa” Tina, que sempre esteve presente contribuindo ricamente para os percursos dessa trajetória acadêmica, e principalmente por sempre nos acolher com seu coração grandioso.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Alessandra Arce Hai por ter atendido prontamente ao pedido de compor a banca avaliadora desse trabalho, por todas as valiosas orientações e sugestões, contribuindo para o enriquecimento do mesmo.

As minhas amadas Avelina, Fernanda e Paula, vocês são sinônimos da palavra

parceria, tornando esses dois anos de labuta mais alegre, e me fazendo acreditar que amizades verdadeiras existem e que vale a pena cultivarmos. Para sempre nosso “quarteto”, com nossas hastag *#domestradopravida e #mestrandasdedicadas*.

Aos demais colegas da VI Turma, também aqueles poucos que convivi da V turma, em especial, minha querida amiga Rejane por ter me acolhido e compartilhado tantos ensinamentos.

Agradeço as minhas amigas da graduação Natielly, Camila e Kellen, que mesmo distante sempre se propuseram a me acolher e me incentivar nas horas de desânimo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa e pelo incentivo às pesquisas brasileiras.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC), por atenderem prontamente as demandas do programa, em especial aos professores que tivemos nas disciplinas, que sempre buscaram fazer o melhor para nosso aprendizado

E claro, não poderia deixar de agradecer aos meus três amores, minha sobrinha Marcella, meu sobrinho Guilherme, e minha afilhada Laura. Vocês enchem meu coração de amor, e são fontes de inspiração na busca por uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento e aprendizagem.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente com esse trabalho.

Minha eterna gratidão!

## RESUMO

MANICA, Ana Paula. **O brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 90f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

O presente trabalho consiste em identificar e analisar o brincar na pré-escola e nos documentos norteadores da educação infantil de um município do sudeste goiano à luz da teoria histórico-cultural. Buscamos a compreensão das relações existentes no contexto da educação infantil, nosso objetivo principal foi identificar e analisar o brincar nas pré-escolas municipais e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural. Bem como, verificar como ocorre a discussão do brincar e que lugar ele ocupa no desenvolvimento/aprendizagem das crianças na pré-escola em Catalão/GO, bem como observar o papel atribuído a ele nos documentos norteadores da educação infantil. O referencial teórico adotado foi a Psicologia Histórico-Cultural. O percurso teórico do estudo aborda a concepção geral de educação infantil na vertente teórica citada e juntamente faz relações entre desenvolvimento e práticas educativas na idade pré-escolar visando destacar a o papel do brincar/jogo de papéis sócias. A metodologia pauta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, e teve como instrumento metodológico, a observação participante e a leitura analítica, assim a pesquisa de campo foi realizada em duas pré-escolas municipais de Catalão, e para leitura analítica selecionamos os documentos que norteiam a educação infantil. Ao analisarmos os dados da pesquisa, elencando as categorias de análise, que permitiram nos fazer pensar a processo do desenvolvimento infantil por meio da Teoria Histórico-cultural. Essa trajetória permitiu destacar dois pontos que consideramos fundamentais, sendo eles: o brincar/jogo de papéis sociais é uma construção histórica e cultural, e não algo natural e espontâneo; e os documentos oficiais destacam a importância do brincar, porém numa perspectiva construtivista, ou seja, trata de forma naturalizante a brincadeira. Quanto ao papel do educador, destacamos a relevância do planejamento das atividades no contexto da educação infantil, uma vez que a atividade somente contribui para o desenvolvimento infantil quando é intencionalmente planejada e mediada pelo professor com a finalidade de ampliar o repertório cultural da criança.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Brincar/jogo. Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

MANICA, Ana Paula. **Playing / social role playing and early childhood education in the light of Cultural-Historical Psychology**. 90f. 2018. Dissertation (Master in Education), Federal University of Goiás, Catalão, 2018.

The present work consists in identifying and analyzing the play in the pre-school and in the documents guiding the children's education of a municipality of the south-east of Goiás in the light of the Cultural-Historical theory. We sought to understand the relationships existing in the context of early childhood education, our main objective was to identify and analyze play in the municipal preschools and the guiding documents for early childhood education in the municipality of Catalão/GO in the light of Cultural-Historical theory. As well as, to verify how the discussion of play occurs and what place it occupies in the development / learning of the children in preschool in Catalão/GO, as well as to observe the role assigned to him in the guiding documents of early childhood education. The theoretical reference adopted was Cultural-Historical Psychology. The theoretical course of the study deals with the general conception of early childhood education in the aforementioned theoretical framework and, together, makes relationships between development and educational practices in the preschool age in order to highlight the role of play/role play. The methodology is based on the assumptions of historical-dialectical materialism, and had as a methodological instrument, participant observation and documentary analysis, so field research was carried out in Catalan municipal pre-schools, and for documentary analysis we selected the documents that education. When analyzing the data of the research, listing the categories of analysis, which allowed us to think about the process of child development through the Cultural-Historical Theory. This trajectory allowed us to highlight two points that we consider fundamental: play / role playing is a historical construction and culture, not something natural and spontaneous; and the official documents emphasize the importance of playing, but in a constructivist perspective, that is, it treats the play in a naturalizing way. Regarding the role of the educator, we highlight the relevance of planning activities in the context of children's education, since the activity only contributes to child development when it is intentionally planned and mediated by the teacher in order to expand the child's cultural repertoire.

**Keywords:** Early Childhood Education. To play/play. Cultural-Historical Psychology.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Número de trabalhos selecionados no SCIELO e BDTD (2005-2015).....	16
<b>Quadro 2:</b> Número de trabalhos selecionados de acordo com as abordagens que apresentaram no GT 07 da ANPED (2005-2015) .....	18
<b>Quadro 3:</b> Resultados da Segunda série de experimentos.....	38
<b>Quadro 4:</b> Observações realizadas no CMEIA .....	47
<b>Quadro 5:</b> Observações realizadas no CMEIB.....	48
<b>Quadro 6:</b> Participantes da pesquisa.....	49
<b>Quadro 7:</b> Relação de documentos do MEC analisados.....	50
<b>Quadro 8:</b> Relação de documentos do Município analisados.....	51
<b>Quadro 9:</b> Rotina CMEI A.....	55
<b>Quadro 10:</b> Rotina CMEI B .....	56

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de trabalhos selecionados referente ao tema da pesquisa no GT 07 da ANPED (2005-2015) .....	17
--	----

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1:</b> Periodização do Desenvolvimento Infantil .....	32
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil
GT	Grupos de Trabalho
MDS	Ministério Desenvolvimento Social e Combate à fome
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPFEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGRME	Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino
PPP	Projeto Políticos Pedagógico
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
1.1 Psicologia Histórico-cultural: origem e seus principais conceitos .....	22
1.2 Desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-Cultural .....	27
1.2.1 A atividade dominante no desenvolvimento infantil .....	30
1.3 A periodização do desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	30
1.3.1 A periodização do desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência. ....	34
1.4 O brincar/jogo de papéis sociais na pré –escola (4 – 5 anos e 11 meses). ....	34
CAPÍTULO 2: O PROCESSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO: tecendo caminhos.....	41
2.1. Delimitando o campo de estudo.....	42
2.1.1 <i>Conhecendo os Centros Municipais de Educação Infantil lócus da pesquisa de campo.</i> ....	43
2.1.2 <i>A construção dos dados</i> .....	45
2.1.2.1 <i>A observação e o diário de campo</i> .....	49
2.1.2.1 <i>A leitura analítica</i> .....	53
CAPÍTULO 3: O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
3.1 O lugar que a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil. “ Cadê a brincadeira que estava aqui? ” .....	54
3.1.1 <i>Organização do tempo e espaço na pré-escola de Catalão.</i> .....	55
3.1.2 <i>A brincadeira não acontece de modo natural, linear e espontâneo.</i> .....	61
3.2 Concepções de brincadeiras presentes nos documentos oficiais da Educação Infantil. “Tia! Que horas que nós vamos brincar?” .....	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS .....	82
APÊNDICE A .....	87
APÊNDICE B.....	87
ANEXO 1 .....	88

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da pesquisa de Mestrado<sup>1</sup> desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão (PPGEDUC) desde 2016, na qual nos propomos dissertar acerca da compreensão da brincadeira para a Teoria Histórico-cultural, dentro do contexto da Educação Infantil, explorando o potencial educativo da brincadeira de papéis sociais. O interesse em estudar a Educação Infantil surgiu desde a graduação em Psicologia realizada junto à mesma universidade, a UFG, quando houve o contato com disciplinas que refletiam sobre Psicologia da educação na perspectiva Histórico-Cultural. Contudo, o real interesse pela temática brincar/jogo de papéis sociais, ocorreu à medida que participei de um projeto de extensão financiado pelo PROEXT<sup>2</sup>, no qual tínhamos contato direto com a Educação Infantil.

No projeto discutimos sobre um dos Programas do Plano Brasil Sem Miséria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que se refere às Creches no Brasil Carinhoso (BRASIL, 2013). Este programa Brasil Carinhoso tem por objetivo ampliar o número de vagas em creches para as crianças mais pobres e garantir um atendimento de qualidade. Para além da oferta, é preciso garantir formação da equipe pedagógica e da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Visando proporcionar a formação continuada dos agentes envolvidos no processo educacional das crianças menores de 6 anos atendidas, propusemos uma ação de extensão e, buscamos desenvolver instrumentos de reflexão que favorecessem a formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil.

No decorrer do projeto ao longo do ano de 2015, íamos semanalmente na instituição. As ações/atividades desenvolvidas com os professores foram: caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das fontes utilizadas pelos professores para elaboração de suas práticas pedagógicas; grupo de estudos e; proposição de ações/atividades e construção de material pedagógico. Uma das ações mais significativas do projeto para a pré-escola foi a construção de um espaço para as crianças, o qual chamamos de brinquedoteca, vale ressaltar aqui que grande parte do material utilizado se encontrava na própria escola, porém estavam armazenados em caixa empoeiradas, ou seja, a escola não fazia uso desse

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que a presente pesquisa de Mestrado compõe a pesquisa intitulada Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas com aprovação do comitê de ética (CAEE 39338214.0.0000.5083).

<sup>2</sup> O projeto aconteceu no ano de 2015.

material e alegava dois motivos, primeiro que as crianças não sabiam manipular e que por isso iriam danificar o material, e segundo porque as professoras e coordenação alegavam não ter um espaço adequado para utilização desse material, o que por si só é contraditório, uma vez que uma justificativa anula a outra. Porém ao concluir o espaço da brinquedoteca passamos a fazer uso desse material, bem como passamos a utilizar desse espaço para fazermos contação de histórias, teatro de fantoches, manipulação dos livros, propomos brincadeiras variadas, sendo em determinados momentos com os brinquedos que ali existiam, em outros, brincadeiras que evidenciassem a criação e imaginação das crianças, enfim, foram várias as ações/atividades possíveis de serem trabalhadas com as crianças naquela pré-escola.

Participar desse projeto me pôs em contato com a Teoria Histórico-Cultural, e buscando fazer uma relação entre a teoria e o que estava sendo observado no decorrer de todo o ano naquela instituição, me causou algumas inquietações com relação as atividades que eram propostas pelas professoras, muito se observava sobre conhecer as letras, aprender a escrever, fazer “tarefinhas”, mas quando se tratava do brincar, este era posto como algo natural da criança, quando se era atribuído um momento de brincadeira na rotina da instituição, na sua grande maioria era o brincar livre, ou seja, várias crianças correndo pelo pátio de forma desordeira, quando muito uma brincadeira de roda era acrescentada.

Nesse contexto das observações, emergiu então o interesse pela temática do brincar, principalmente devido à inquietação com a forma naturalizante atribuída nas atividades realizadas pelas professoras com as crianças daquela pré-escola. Porém como o projeto acabou no final do ano de 2015, essas lacunas ficaram abertas, foi quando ingressei no mestrado no ano de 2016 e pude dar andamento as minhas inquietações e assim iniciar a pesquisa voltada para área de interesse. Inicialmente, meu projeto de pesquisa mais parecia um projeto de extensão, mas a temática desde o início era o brincar, juntamente com minha orientadora e, amparadas pela Teoria Histórico-Cultural conseguimos definir nosso objeto que passou a ser o brincar/jogo de papéis sociais.

Para darmos início legalmente a pesquisa, passei a compor o projeto de pesquisa *Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas*, trata-se de um projeto que tem como objetivo geral realizar 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 preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Buscando desenvolver instrumentos de reflexão que

favoreçam a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil por um lado e por outro, inserir os futuros psicólogos e pedagogos no contexto das creches, para que estes possam pensá-las e compreendê-las como espaço do qual emergem questões práticas da escola real, bem como os problemas teóricos que por ventura ainda não tenham sido elaborados cientificamente.

Sendo este projeto aprovado pelo Comitê de ética, e podendo ser acrescido de novos subprojetos, esta dissertação passou a ser fonte de pesquisa, podendo contribuir para o crescimento e desenvolvimento desse projeto. Almejamos que essa pesquisa possa ser um caminho para se pensar o atendimento à criança pequena, que a educação infantil seja um local destinado ao cuidado da criança, mas que para além disso, tenha ensino como eixo articulador do trabalho do professor.

Vale destacar, que entender a construção histórica e social do processo educativo, as influências dos fatores sociais, políticos e econômicos que estão envolvidos nessa construção, é fundamental para qualquer postura a ser assumida frente à situação atual na Educação.

Diante das nossas indagações e interesses de pesquisa, trabalhamos com a leitura e análise das produções dos autores clássicos e contemporâneos, procurando apreender, compreender e analisar como a Teoria Histórico-cultural é por eles pensada e, como tem se delineado a partir das pesquisas e resultados obtidos as contribuições para pensar o trabalho com as crianças menores de seis anos.

Compreendemos que uma dissertação de Mestrado não necessita ser exclusivamente uma temática original, contudo, é preciso termos conhecimento dos trabalhos já realizados sobre a temática escolhida, assim podemos identificar o que tem sido discutido, o que ainda falta discutir, e quais as contribuições de estudar e pesquisar tal temática. Pensando na relevância dessa pesquisa, apresentamos a seguir nossa busca a respeito das pesquisas já realizadas dentro da temática abordada.

Para tanto, realizamos um levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>, no Scientific Electronic Library Online (SCIELO)<sup>4</sup> e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>5</sup> no período entre 2005 a 2015<sup>6</sup>.

Para a busca no SCIELO e no BDTD foram utilizados como descritores: Educação

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ANPED.org.br/>

<sup>6</sup> O período delimitado para o levantamento se deu por ser considerar importante verificar como a temática tem sido discutida nos últimos dez anos.

infantil, brincadeira e Histórico-cultural. Foram selecionados aqueles materiais que apresentassem explicitamente no título, palavras-chave ou resumo algum aspecto relacionado a temática da pesquisa, como o brincar/jogo, lúdico, pré-escola, proposta pedagógicas, práticas escolares, criança, infância, jogo e brincadeira. Porém, analisamos somente os textos que estivessem de acordo com os seguintes critérios: data de publicação (2005 a 2015); objeto de estudo e enfoques teórico e metodológico voltados para a Teoria Histórico-Cultural. Desse modo obtivemos os seguintes resultados:

<b>SCIELO(Artigos)/ BDTD(Teses e dissertações)</b>			
<b>ANO</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>
<b>2005</b>	1	2	0
<b>2006</b>	1	1	0
<b>2007</b>	0	0	0
<b>2008</b>	0	6	0
<b>2009</b>	4	3	1
<b>2010</b>	0	2	1
<b>2011</b>	0	4	0
<b>2012</b>	3	2	0
<b>2013</b>	5	3	1
<b>2014</b>	2	2	1
<b>2015</b>	8	2	0
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>4</b>

Quadro1: Número de trabalhos selecionados no SCIELO e BDTD (2005-2015)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados no Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Como demonstrado no quadro acima, percebemos uma escassez de trabalhos referentes à temática, sobretudo em Teses.

A partir da leitura dos resumos das produções, notamos também que os temas mais recorrentes que se dedicaram ao estudo da Educação Infantil na perspectiva Histórico-cultural, foram os seguintes: formação de professores, principalmente do profissional da Educação Infantil; a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental de nove anos; a importância do jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais para esse nível

educacional e a relevância de entender o desenvolvimento da criança à luz dessa matriz teórica. Além de alguns trabalhos utilizarem conceitos específicos de autores dessa perspectiva, sobretudo de L.S. Vygotsky (1896-1934); A.N. Leontiev (1903-1979); A.R. Luria (1902-1977) e D.B. Elkonin (1904-1984).

Com o objetivo de compreender como o brincar na pré-escola à luz da teoria histórico-cultural tem sido apresentado e tratado na ANPED, fizemos o recorte dos trabalhos que foram publicados em dez reuniões anuais dessa associação (28<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup> reunião), que ocorreram de 2005 a 2015. E, dentre os 24 grupos de trabalho (GT) que compõem a ANPED, analisamos os trabalhos que foram apresentados no formato de trabalho completo em um único GT, por considerarmos que esse é o que apresenta maior relação com a temática, a saber: GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos).

Identificamos que foram produzidos no GT 07, nas dez referidas reuniões anuais, 180 trabalhos completos. Destes, destacamos os que se aproximam da temática de pesquisa. Dessa forma, esse critério de seleção ajudou a identificar um total de 34 trabalhos. Para se chegar a esse quantitativo fomos listando, por ano e por GT, todos os artigos que, além de terem demonstrado uma aproximação com o tema, expressaram no título, no resumo ou nas palavras-chave, algum aspecto relacionado a educação infantil, como o brincar/jogo, lúdico, pré-escola, proposta pedagógicas, práticas escolares, etc. Em seguida, organizamos e separamos os trabalhos por temática, visando facilitar a visualização desses campos.

A primeira sistematização dos dados possibilitou identificar 06 diferentes temáticas entre os 34 artigos analisados. O gráfico abaixo expressa esse exercício e nos permite ter um panorama dos trabalhos apresentados do GT 07 nas reuniões da ANPED, entre os anos de 2005 a 2015.

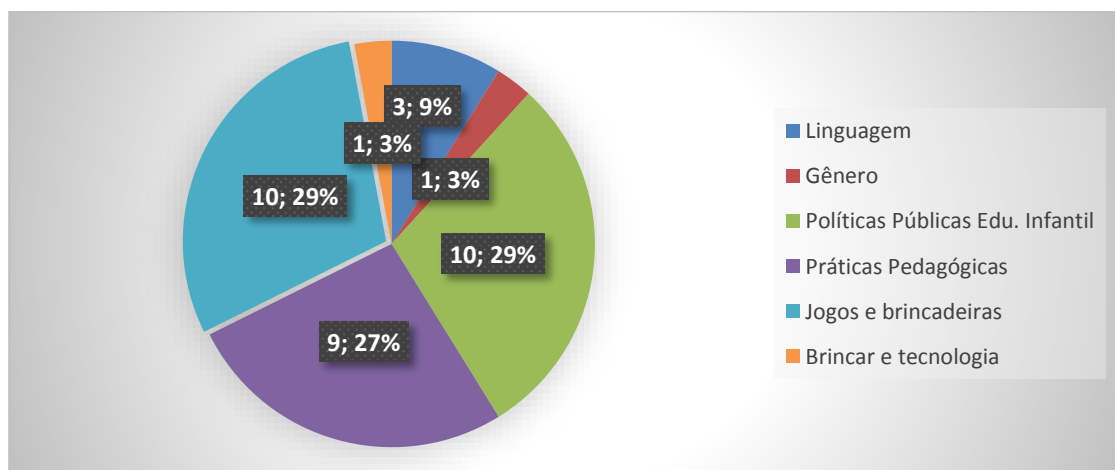


Gráfico1: Número de trabalhos selecionados referente ao tema da pesquisa no GT 07 da ANPED (2005-2015)  
Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Organizada pela autora.

Como nos trabalhos que selecionamos nenhum apresentou objetivo estritamente voltado para estudos sobre as concepções do brincar/jogo de papéis sociais como atividade dominante, identificamos que há ausência de discussões sobre esta temática.

Diante o que foi pesquisado, elaboramos uma tabela para visualização das teorias encontradas que trabalharam de alguma forma a temática brincar, vale lembrar que será destacado a teoria que teve maior relevância no decorrer do texto, o que não significa que tenha sido a única presente no trabalho. Aqueles trabalhos que não apresentavam a temática brincar foram agrupados na categoria outros.

TEORIA	Trabalhos localizados
Sociologia da infância/cultura de pares	9
Histórico-cultural	4
Psicanálise	1
Psicogenética	1
Outros	19

Quadro 2: Número de trabalhos selecionados de acordo com as abordagens que apresentaram no GT 07 da ANPED (2005-2015)

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Organizada pela autora.

Buscamos então, dentre os 34 selecionados, identificar aqueles que poderiam contribuir com uma reflexão em relação ao tema de pesquisa, por se tratar de uma pesquisa pautada numa base epistemológica materialista dialética, identificamos apenas 4 artigos que, na nossa compreensão, trouxeram um posicionamento crítico e claro sobre o brincar na pré-escola à luz da teoria histórico-cultural. Dessa forma, os dados obtidos no levantamento feito na ANPED, confirmam a escassez de trabalhos que relacionam a Psicologia Histórico-cultural com a Educação Infantil.

Diante do exposto, notamos a reduzida quantidade de trabalhos que relacionam a Educação Infantil com a Teoria Histórico-cultural. Assim, a originalidade da pesquisa fica destacada com o levantamento apresentado. Diante disso, podemos afirmar que as pesquisas acerca da Educação Infantil, dentro da Teoria Histórico-cultural, ainda é um campo novo, do qual vale nossos esforços de pesquisas, estudos e investigações.

Destacamos que esta pesquisa busca explorar o potencial educativo da brincadeira de papéis sociais. Assim, nos propomos a analisar as funções que essa brincadeira desempenha no processo de desenvolvimento da criança, o que conseqüentemente requer a

compreensão dos estágios do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, que tem os autores soviéticos como precursores.

De acordo com Facci (2006, p. 13):

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade.

Pensando nesse conceito de atividade principal<sup>7</sup>, torna-se relevante para a pesquisa compreender, analisar, identificar e observar como o brincar está posto na pré-escola e nos documentos oficiais norteadores da educação infantil do município de Catalão/GO, sendo este o lócus dessa pesquisa. Para que posteriormente possa ser realizado uma discussão acerca do que foi pesquisado e o brincar/jogo de papéis sociais à luz da teoria Histórico-Cultural.

Pretendemos responder ao longo do presente trabalho, como o brincar tem sido discutido nos documentos norteadores para educação infantil e realizado nas pré-escolas do município de Catalão/GO?

Temos como objetivo principal, identificar e analisar o brincar nas pré-escolas municipais e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural. Bem como, verificar como ocorre a discussão do brincar e que lugar ele ocupa no desenvolvimento/aprendizagem das crianças na pré-escola em Catalão/GO. E observar o papel atribuído ao brincar nos documentos oficiais e no projeto político pedagógica da pré-escola à luz da teoria histórico-cultural. Para cumprir com os objetivos propostos, usamos como método investigativo, observações em duas pré-escolas municipais; e leitura analítica dos documentos norteadores da educação<sup>8</sup>.

Para tanto, dividimos o presente trabalho em três capítulos e as considerações finais.

Iniciamos o primeiro capítulo: “O Brincar/jogo de papéis sociais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, buscando compreender a relação homem, seu meio histórico e cultural, por meio da Teoria Histórico-cultural, destacando as principais ideias educacionais presentes nessa etapa educacional, desde sua origem; em seguida, voltamos nossa atenção para a questão da brincadeira.

No segundo capítulo: “O processo metodológico de investigação: tecendo caminhos”, visamos explicitar o percurso metodológico da pesquisa, as escolhas, bem como

---

<sup>7</sup> Esse termo será definido no decorrer dos próximos capítulos. Ver pág. 31

<sup>8</sup> Sobre o método utilizado ver capítulo 2 dessa dissertação.

o tratamento dado às informações produzidas.

O terceiro capítulo: “O brincar/ jogo de papéis sociais na educação infantil” trazemos nossas categorias de análises, buscando relacionar os principais conceitos que a embasam, para em seguida, focarmos na compreensão Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico juntamente com papel da brincadeira propagada e proposta pelos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil.

Ao final do presente trabalho, elaboramos algumas considerações que nos foram possíveis ao longo de nossa pesquisa de Mestrado, porém, vale ressaltar que a denominação mais apropriada seria “considerações parciais”, já que são muitas as lacunas que ainda permeiam este trabalho.

Diante do exposto, esperamos responder com o presente trabalho os questionamentos apontados e outros, com o intuito de fornecer novos dados para melhoria da Educação Infantil, visando o desenvolvimento da criança menor de seis anos, embasados nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

## CAPÍTULO 1

### O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Inicialmente, para apreendermos e compreendermos como o brincar/jogo de papéis sociais tem sido pensado na Teoria Histórico-cultural, objetivo do presente trabalho, torna-se indispensável fazermos um estudo dos princípios que embasam essa matriz teórica, para isso, buscamos compreender a relação homem, seu meio histórico e cultural, que encontram-se aportados no conceito de trabalho definido por Marx como um processo no qual o homem se confronta com a natureza e, transformando a natureza externa, transforma, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Para termos um aparato teórico que nos permita entender e trabalhar as concepções da Teoria Histórico-Cultural discutidas até o momento, o presente capítulo apresentará as principais ideias de três autores clássicos: L.S. Vigotski<sup>9</sup>, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin, estes trouxeram com seus trabalhos e investigações um arcabouço teórico acerca do desenvolvimento humano dentro da perspectiva Histórico-cultural. De forma breve, a importância de se trabalhar estes autores se dá por que, Vigotski foi quem estabeleceu os alicerces da Teoria Histórico-Cultural, Leontiev aprofundou nos estudos de Vigotski e formulou o conceito de atividade dominante, e Elkonin ao incorporar as contribuições de Vigotski e Leontiev, fez significativas contribuições desenvolvendo e sistematizando ao máximo a teoria.

Ao embasarem seus estudos nos princípios do materialismo histórico-dialético, esses autores destacaram os conflitos entre as dimensões naturais e sociais, entre produto e processo, e entre objetividade e subjetividade, que faz da vida humana um contínuo processo de formação e transformação.

Assim, a fim de apresentarmos de forma mais detalhada alguns conceitos que permitiram a construção deste trabalho, o capítulo será dividido<sup>10</sup> em quatro itens, sendo eles: 01) Psicologia Histórico-cultural: origem e seus principais conceitos 02) Desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-Cultural; 03) A periodização do desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, e 04) O brincar/jogo de papéis sociais na pré-escola (4 – 5 anos e 11 meses).

---

<sup>9</sup> Essa será a grafia adotada pela autora ao citar esse autor, contudo isso não se aplica a referências, onde a grafia adotada será de acordo com o original.

<sup>10</sup> Vale ressaltar que o intuito dessa divisão ocorreu na tentativa de organizar as ideias para uma melhor compreensão do leitor. Mas é importante salientar que os conceitos Histórico-culturais são entrelaçados e uma apreensão da Teoria se dá a partir da noção do todo.

Desse modo, iniciaremos nossa discussão, trazendo algumas concepções acerca da Psicologia Histórico-Cultural, destacando sua origem e as principais ideias disseminadas. E para identificarmos o papel da brincadeira na vida da criança discutiremos como o desenvolvimento infantil se dá e quais suas contribuições nesse processo.

### **1.1 Psicologia Histórico-cultural: origem e seus principais conceitos**

Começamos este item, destacando o método materialista dialético como aporte que sustenta as elucidações do psiquismo em sua concretude como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real. Marx confere ao trabalho humano a existência do sujeito, a intencionalidade, e a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele.

O trabalho só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, determinando-se por um *projeto ideal* que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem. Pensamento, imaginação e afetos medeiam a relação sujeito/objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico. (MARTINS, 2013, p. 10)

Apoiados na afirmativa de Martins (2013), temos que é na relação estabelecida entre homem e natureza, e não somente pelo legado da herança biológica, que se possibilita a construção do referido projeto. Desse modo, tratamos o trabalho, como sendo uma atividade socialmente determinada por fins específicos, possibilitando o desenvolvimento da consciência e de funções necessários à sua realização, tais como planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc.

À guisa de conhecimento vale ressaltar que uma importante conquista advinda por meio do trabalho humano é a comunicação, que diferente da comunicação animal, está ao adquirir novas propriedades converte-se em linguagem, sem a qual seria impossível representarmos abstratamente o objeto pela forma de conceito. Para Martins (2013), este foi mais um salto qualitativo determinante para a afirmação da natureza social humana, isto porque, a linguagem adquire o status de signos, que expressam formas de juízos e conceitos, os quais voltaremos a reiterar sua importância nos próximos itens.

Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática (social e histórica do homem) é o critério de validação do conhecimento. (MARTINS, 2013, p. 09)

A autora citada nos auxilia a refletir que nesse processo, para o qual já não bastam as características psicofísicas naturais primárias, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo, ou seja, a superação de suas características naturais. É precisamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam.

Nesse sentido, Martins (2013) nos auxilia a entender que:

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos (MARTINS, 2013, p. 10).

Foi buscando inserir esses conceitos do materialismo histórico-dialético à ciência psicológica, que Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) - fundador da escola soviética de Psicologia- provocou uma Revolução na Psicologia. Ele criou juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos<sup>11</sup> durante, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930.

L.S. Vigotski, morreu aos 37 anos em 1934, mesmo com a morte precoce é considerado por muitos teóricos como um pesquisador que esteve muito além de seu tempo, sua teoria surgiu, como já citado anteriormente, sob a influência do materialismo histórico-dialético, por meio da qual buscou elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente, do psiquismo animal. Identificando assim,

[...] que as novas formas de funcionamento mental construídas pelos saltos qualitativos requeridos à atividade consciente e intencional se impõem como atributos fundantes da psique dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre a natureza. Dentre esses atributos se destacam as capacidades para torna-las inteligível e objeto de suas ações. A serviço dessa inteligibilidade colocam-se os atributos especificamente humanos designados como comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2013, p. 11)

Assim também aponta Luria (1988, p. 25) quando diz que, “[...] influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente

---

<sup>11</sup> Como pode ser observado no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (VIGOTSKII et all, 1988), os três autores soviéticos citados, estudaram desde processos neurofisiológicos até relações entre o funcionamento intelectual e a cultura em que os indivíduos estão inseridos.

deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”.

Desse modo, 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. Luria (1988) apresenta que Vigotski define os termos citados anteriormente como:

*Instrumental* se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, [...] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. [...] O aspecto *cultural* [...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas, [...] e os tipos de instrumentos. [...] O elemento *histórico* funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos, [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (LURIA, 1988, p.26, grifos da autora).

Percebemos que Vigotski aprofundou seus estudos numa Psicologia que compreende o indivíduo na sua totalidade, considerando, “o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano” (SILVA, 2013, p. 138). Desse modo, “[...] introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 2004, p.163)<sup>12</sup>.

Nesse contexto, buscando superar a crise da psicologia, Vigotski promoveu o surgimento no início do século XX da Psicologia Histórico-Cultural, em pleno contexto da Revolução Soviética, portanto, 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, mas que conflitou com “[...] as exigências de adaptação do marxismo ao regime do poder pessoal, da autocracia, que negava as bases sociopolíticas democráticas, declarava a unificação das culturas e propagava a ideologia repressiva, em torno de uma pessoa, de um único valor que era a ordem”(PRESTES, 2012 p. 47). Confrontando assim, com os ideais promulgados por Vigotski, já que, segundo Silva (2013, p.139)

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, 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.

---

<sup>12</sup> A versão desse livro de Leontiev mais utilizada, data o ano de 1978, porém, neste trabalho será utilizada a versão 2004.

Diante o que foi expresso, destacamos que por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades. Profundas transformações nas características dos homens emergem quando se exige uma complexificação das relações interpessoais e intersíquicas no desenvolvimento do trabalho. E, é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam, conduzindo as formas culturais altamente elaboradas da vida em sociedade, originando o que Vigotski (2007, p. 56) denominou “[...] função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo<sup>13</sup> na atividade psicológica”.

[...] a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens, e da penetração da sua consciência pela ideologia socialista. Pelo contrário, a formação ativa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição (LEONTIEV, 2004, p.147).

Desse modo, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre quando este passa de história real para história da complexificação da vida em sociedade. Martins (2013) afirma que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social. Esses autores soviéticos, afirmaram ser essencial estabelecer uma relação dialética entre os constituintes internos e externos, visando a vinculação do indivíduo às suas condições objetivas de existência. Assim:

[...] Vygotsky (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o autor buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas (SILVA, 2013, p.139)

Portanto, compreendemos o desenvolvimento psicológico em seu movimento, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. Assim, diante essa breve contextualização acerca da Teoria Histórico-Cultural, propomos discutir suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

## **1.2 Desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-Cultural**

Consideramos que a compreensão do desenvolvimento infantil é primordial para a

---

<sup>13</sup> Sobre estes, discorreremos na sequência deste texto.

compreensão do brincar/jogo de papéis sociais na Psicologia Histórico-Cultural, por isso antes de trabalharmos com esse conceito traremos um panorama dos principais pressupostos teóricos referentes ao desenvolvimento infantil.

Inicialmente, para compreendermos o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, precisamos ressaltar alguns elementos fundamentais listados até o momento, e que são destacados por Pasqualini (2011, p. 64): “o caráter histórico e dialético desse processo, a relação entre desenvolvimento psíquico e atividade, o conceito de funções psicológicas superiores e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem”.

Pensar a Psicologia Histórico-Cultural é segundo Leontiev (2004), afirmar que a transmissão dos produtos da atividade entre as gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos, explicita que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, nesse mesmo sentido, Saviani (2008, p.13), afirma,

[...] aquilo que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Temos então, que o processo de aquisição dos comportamentos complexos formados culturalmente, necessita se apropriar do legado objetivado pela prática histórico-social. Martins (2013, p. 14), afirma que “[...] os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas)”. De modo mais objetivo, significa que, por meio da mediação de outros indivíduos obtemos os processos educativos.

Fica claro, assim, a importância de considerar-se o vínculo entre criança e sociedade, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. Vale ressaltar, conforme Elkonin (1998), que esse vínculo entre criança e sociedade, que constituía, a princípio – nas comunidades primitivas-, uma relação direta e imediata, apresenta-se na sociedade contemporânea como uma relação mediada pela educação e pelo ensino (PASQUALINI, 2011, p. 65).

Pasqualini (2011) nos ajuda a constatar que para esses autores soviéticos o desenvolvimento infantil é concebido como fenômeno histórico e dialético, e que se encontra

ligado às condições objetivas da organização social.

Sobre o desenvolvimento Martins (2013, p. 78), afirma que:

Para a explicação do referido desenvolvimento, urge, então, segundo seu proponente, que se diferenciem as duas linhas do desenvolvimento infantil: a biológica e a cultural. Se na filogênese elas se mostram independentes, na ontogênese aparecem unidas, formando um processo único e complexo. Daí que a análise do desenvolvimento do psiquismo humano só possa se concretizar no estudo das sucessivas etapas do desenvolvimento histórico que, por sua vez, começa exatamente onde termina a evolução biológica das espécies animais.

Temos então, o desenvolvimento psicológico da criança diferenciando as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores. De modo sucinto, podemos dizer 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. “O desenvolvimento das funções elementares é garantido pelo próprio aparato biológico da criança. Já o desenvolvimento das funções superiores depende, na ontogênese, da apropriação da cultura pela criança” (PASQUALINI, 2011, p. 71).

Assim, as formas sociais, complexas de comportamento não começam sua formação a partir de estágios já adquiridos de desenvolvimento biológico. Ao contrário, o desenvolvimento infantil ultrapassa os limites dos condicionamentos orgânicos quando eles ainda estão se iniciando. Portanto, temos de acordo com Martins (2013) que os processos elementares e superiores não são ordenados, tendo-se nos primeiros uma suposta base para os segundos, ou seja, o percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas sobrepõem permanentemente essas linhas.

O desenvolvimento infantil confirma-se então no entrelaçamento dos processos naturais e culturais, mais precisamente nas contradições que são geradas entre eles. É importante 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, assim:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinado, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 1988, p.63).

Ao longo do processo de desenvolvimento, a criança assimila as formas sociais de

conduta e as transfere para si mesma, ela deve reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura, o que só é possível, pela mediação do adulto. É necessária então a mediação de outros homens para que se concretize o processo de apropriação. Outro apontamento na obra de Vigotski (2001) é o desenvolvimento da criança que realiza com autonomia, funções já desenvolvidas, o que vamos chamar de zona de desenvolvimento eminente<sup>14</sup>, que se refere às possibilidades de desenvolvimento da criança criadas pela atividade colaborada, seja por um adulto, seja por colegas mais desenvolvidos.

Prestes (2012, p. 204), define a partir de Vigotski, que:

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

Por isso, a tradução defendida pela autora, é zona de desenvolvimento eminente, pois está visa às possibilidades do desenvolvimento, mais do que o imediatismo ou a obrigatoriedade de ocorrência. Lembrando que certas funções intelectuais podem amadurecer, porém o amadurecimento da criança não está garantido unicamente pela presença de outra pessoa.

A complexificação da atividade do indivíduo a cada novo período do desenvolvimento, expressa na transição a nova atividade dominante<sup>15</sup> para entender a dinâmica de transição de uma idade a outra, exploraremos esse conceito no subitem a seguir, já que este define a complexa relação entre o desenvolvimento da criança em unidade dialética com o meio social que a cerca.

### *1.2.1 A atividade dominante no desenvolvimento infantil*

De acordo com o item anterior, sabemos da importância da atividade para o desenvolvimento psíquico da criança, é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve, e para a psicologia histórico-cultural a atividade é a forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia.

<sup>14</sup> Há várias denominações para esta zona de desenvolvimento, as nomenclaturas mais comuns são zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. Optamos pela utilização do termo zona de desenvolvimento eminente, após a leitura de Prestes (2012, p.205) que defende que a tradução que mais se aproxima do original, é zona de desenvolvimento eminente.

<sup>15</sup> Sua grafia pode ser encontrada como: atividade dominante, principal ou guia. No item a seguir será discutido sobre a temática.

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal<sup>16</sup> que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade (FACCI, 2006).

Para Leontiev (1988) e Elkonin (2009) a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento. Isso não significa que ela seja a que ocupa mais tempo na vida da criança, de acordo com Leontiev (1988, p.64 ) ela tem três características básicas:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.[...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.[...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. [...]

É importante que o leitor entenda que as atividades são dominantes em determinados períodos, o que não significa que no período seguinte elas deixam de existir, o que ocorre é que elas vão perdendo sua força. Após os períodos em que tem lugar o desenvolvimento principal na esfera motivacional e de necessidades, os períodos seguintes terão como predomínio a formação de possibilidades operacionais técnicas.

Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças de atividades como um todo. As mudanças observadas nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas) dentro do limite de cada estágio estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras (FACCI, 2006, p. 18).

A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte. Vigotski em seus estudos buscava demonstrar que a crise retrata a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento. Desse modo, superá-la significa empreender movimento na situação social de desenvolvimento da criança.

A situação social de desenvolvimento deve modificar-se, incorporando os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outra neoformação, a reorganização do comportamento e nova crise. (TULESKI e EDIT, 2016, p. 55)

---

<sup>16</sup> De acordo com Prestes (2012, p.182), esse termo foi traduzido no Brasil de forma errônea, contrariando a ideia de Vigotski, Leontiev e Elkonin. A autora defende que o uso mais correto é, atividade guia, isso por que ela se caracteriza por desempenhar um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento.

Temos então a periodização do desenvolvimento estabelecida por Vigotski (1996), que alternar entre períodos estáveis e de crise, podemos descrever: crise pós-natal – primeiro ano (2 meses e 1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 a 3 anos); crise dos 3 anos – idade pré-escolar (3 a 7 anos); crise dos 7 anos – idade escolar (8 a 12 anos); crise dos 13 anos - puberdade (14 a 18 anos); e crise dos 17 anos. Vale ressaltar que essa divisão não obedece uma ordem cronológica rígida, mas sim segue o desenvolvimento infantil.

Esses estágios do desenvolvimento psíquico também estão contemplados na periodização proposta por Elkonin (2009) e se caracteriza pela relação determinada na etapa dada da criança com a realidade, assim, os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam estão distribuídos em: Primeira Infância - comunicação emocional direta (0 a 1 ano) e atividade objetal manipulatória (até os 3 anos); Infância - jogo de papéis (3 a 6 anos) e atividade de estudo (6 a 11 anos); e Adolescência - comunicação íntima e pessoal (11 a 18 anos) e atividade profissional/estudo (após 18 anos).

Pensando os estágios e atividades propostas acima, é possível ressaltarmos que para a Psicologia Histórico-Cultural o problema da dinâmica da idade é uma consequência direta da estrutura da idade, não se trata de algo estável, invariável, imóvel (SILVA, 2013). Com o intento de descrever mais sobre a periodização, o próximo item deste capítulo, propõe ao leitor conhecer mais especificamente sobre cada um desses estágios da periodização do desenvolvimento.

### **1.3 A periodização do desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Para iniciarmos essa discussão é imprescindível que fique claro ao leitor que não estamos tratando aqui de uma teoria etapista e linear do desenvolvimento psicológico. Outro ponto fundamental que diferencia esse conceito é o fato dela ser sustentada pelos princípios do materialismo dialético. Pasqualini (2016, p. 64) destaca “[...] à necessária distinção (e intervinculação) entre as características aparentes e a lógica interna do processo de desenvolvimento (unidade dialética aparência – essência) e às categorias movimento, totalidade e contradição”.

É preciso que o leitor tenha em mente que, a análise da periodização do desenvolvimento é a negação da existência de fases naturais universais, isso se aplica a todo contexto. Algo que observamos no dia-a-dia é que muitos fazem o desenvolvimento parecer cotidiano, ao observar uma criança, por exemplo, seu crescimento nos parece natural e

espontâneo, como se estivesse seguindo uma lógica de um ciclo vital, de forma natural e universal. Porém o psiquismo não é guiado pela natureza, “[...] suas funções psíquicas exclusivamente humanas têm gênese histórico-cultural” (PASQUALINI, 2016, p.66).

Tuleski e Eidt (2016, p.44), esclarecem que:

[...] a lei principal de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais, denominada lei da internalização, cujo fator determinante está posto nas relações sociais de produção que colocam as condições para a superação do comportamento direito, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos). Essa lei nos permite compreender que atividades anteriormente dirigidas externamente, isto é, por signos externos, posteriormente passam a ser dirigidas internamente, por signos internalizados, dando a falsa ideia de reação direta, dada a velocidade que adquire a tomada de decisões (eleição), a memória lógica e o cálculo mental, por exemplo.

Esse modo, de conceber o desenvolvimento, não representa uma ausência de fases, é preciso entender que, quando nos referimos a fases, estamos denominando de acordo com a própria definição do dicionário “período ou época com características próprias”, de modo mais simples, o que estamos querendo definir é que a categoria-chave para explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade humana, já que, permite elucidar mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento.

A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois polos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve). Ao eleger a atividade como categoria nuclear para a explicação do psiquismo – e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento -, os autores soviéticos garantem a perspectiva da totalidade na explicação do psiquismo individual. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade (PASQUALINI, 2016, p. 68).

Para entendermos por que cada época se constitui de dois diferentes períodos, precisaremos atentar para as duas esferas do desenvolvimento humano, que embora diferentes, existem em unidade: a esfera afetivo- emocional e a esfera intelectual- cognitiva. A hipótese de Elkonin (2009) é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo- emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros se relacionam mais diretamente à esfera intelectual- cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social. Para exemplificar de modo mais amplo, utilizamos a figura abaixo, na qual, fazemos um destaque para os jogos de papéis, sabendo que este é lócus dessa pesquisa:



Figura 1: Periodização do Desenvolvimento Infantil de acordo com Elkonin (2009).  
Fonte: SILVA (2013), reorganizada pela autora.

A partir desta figura, é possível ver nitidamente os dois grupos citados anteriormente, é possível também entender que consistem em dois grupos ligadas entre si, a saber, o primeiro inicia com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade, preparando então para a passagem ao segundo grupo, em que ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais.

Olhemos então, mais detalhadamente para cada período do desenvolvimento para compreender o processo de desenvolvimento da atividade da criança e formação de novas atividades que fazem avançar o psiquismo.

### *1.3.1 A periodização do desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência.*

Buscaremos promover ao leitor, mesmo que de forma breve, apresentar as especificidades de cada período, tomando como base os autores soviéticos.

O primeiro ano de vida é marcado pela transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. Cheroglu e Magalhães (2016) relatam seus estudos sobre a periodização do desenvolvimento, começam sua discussão pela vida uterina, período que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos.

Ao nascer temos o período pós-natal, caracterizado por Vigotski de período de

passividade, o bebê depende absolutamente do adulto, não é possível nessa fase observar qualquer conduta de vivência social, que não mediada pelo adulto. É ao longo do período pós-natal, que surge a primeira atividade guia do desenvolvimento: a atividade de comunicação emocional direta (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). É importante destacar que a vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais promotoras do desenvolvimento global do bebê.

É nesse sentido que a psicologia histórico-cultural afirma o desenvolvimento humano como um processo em espiral, no qual cada período é gestado no anterior. Assim, ao adentrar na primeira infância, a criança tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática. Essa conquista só é possível pela intervenção do adulto, que apresenta à criança, o funcionamento dos objetos e seus modos de uso (CHAVES; FRANCO, 2016).

É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgem as primeiras ações sensório-motoras de orientação e manipulação, ou seja, as ações com objetos começam a se formar a partir da comunicação com o adulto e ganham impulso explorador pela nova capacidade conquistada: manipular objetos- graças à maior acuidade óculo-manual, ao conseguir engatinhar ou andar. No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança; entretanto, ao final do primeiro ano e com suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (CHAVES; FRANCO, 2016, p.113)

Entendemos assim, que não adianta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais. Quando manipular objetos não basta mais para a criança, ela passa então a interessar pelo sentido social das ações com os objetos. Abrindo caminhos para a próxima atividade guia, os jogos de papéis.

Faremos uma breve discussão sobre esse período do desenvolvimento, isso porque, a atividade guia, brincar/jogo de papéis sociais, é o principal objeto de estudo dessa pesquisa, portanto merece uma discussão mais ampla que será feita no próximo item deste capítulo.

Desse modo, é importante destacar que nesse período o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, o interesse está em fazer o que o adulto faz, o que caracteriza a atividade guia desse período são as relações sociais estabelecidas com os adultos.

Podemos perceber, que cada época envolve dois períodos ligados entre si, sendo o primeiro para desenvolver intensamente os motivos da atividade da criança, e no segundo, a

criança avança no domínio das ações e operações com os objetos da cultura, desenvolvendo suas possibilidades técnicas operacionais.

Na transição do período de jogos de papéis para a atividade de estudo, não há, de acordo com Pasqualini (2016, p.92) “[...] uma ruptura entre esses períodos. [...] o que marca a transição à idade escolar é o movimento entre o desejo de *fazer o que o adulto faz* para *saber o que o adulto sabe*. [...] podemos dizer que é justamente esse o mote da atividade de estudo”.

Já ao adentrar no período da adolescência, temos um salto da infância à juventude, por isso esse período é considerado de trânsito ou de transição. Por mais que a atividade continue sendo o estudo, as condições pessoais de desenvolvimento do adolescente são diferentes da criança. Abrindo espaço para a comunicação íntima pessoal.

Ainda na adolescência, mas caminhando para a vida adulta, temos um período crucial do desenvolvimento que é a atividade profissional/estudo, na qual após um longo processo de escolarização, já se tem edificado uma concepção de mundo, o indivíduo passa a se preparar para a entrada na vida adulta e no mundo do trabalho.

Existem estudos que vão além, trazendo para a periodização a idade adulta e velhice, mas não entraremos em detalhes, visto que nosso foco é o período da infância. Tendo identificado o brincar/jogo de papéis sociais como lócus de nossa pesquisa, traremos no item a seguir uma discussão mais ampla sobre esta atividade. Para isso, focaremos nos estudos de Elkonin (2009), este autor da Psicologia Histórico-Cultural estudou profundamente a questão do brincar e do jogo de papéis sociais.

#### **1.4 O brincar/jogo de papéis sociais na pré –escola (4 – 5 anos e 11 meses).**

Buscando aprofundar nos estudos sobre o brincar/jogo de papéis sociais, nos debruçamos sobre a obra *Psicologia do Jogo* de Elkonin (2009)<sup>17</sup>, que de acordo com Arce e Simão (2006), procurou explicar, analisar e descrever a gênese da brincadeira de papéis sociais a partir de duas dimensões, são elas, a ontogênica e a cultural, sendo elas calcadas em estudos experimentais efetivados pelo autor e sua equipe com crianças menores de seis anos.

Elkonin (2009, p. 7) destaca quatro propósitos que ele almejava ao discorrer sobre essa temática dos jogos de papéis sociais.

[...] em primeiro lugar, elucidar a origem histórica do jogo infantil; em segundo, descobrir o fundo social do jogo como principal tipo de atividade das crianças pequenas; em terceiro, o problema do simbolismo e a relação entre o objeto, a palavra e a ação no jogo; e, por último, expor questões

<sup>17</sup> Neste trabalho será utilizada 2ªed desta obra, sendo que sua primeira publicação data 1978 na Rússia, e sua 1ªed traduzida para o português data o ano de 1998. (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 68)

teóricas gerais e realizar uma análise crítica das teorias do jogo existentes.

Esperamos conseguir demonstrar ao longo da discussão elementos que cumpram com os propósitos elencados por Elkonin. Visando elucidar a gênese da brincadeira de papéis sociais e sua importância para os trabalhos nas salas de educação infantil, Elkonin, sintetiza seis teses que contribuem para o estudo da Psicologia do Jogo Infantil, e que foram elaboradas ao longo de um trabalho coletivo com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Temos a primeira tese, relatando sobre o avanço a hipótese sobre a origem histórica da forma de jogo típica do pré-escolar contemporâneo e demonstrou em teoria que o jogo de papéis é de origem social e, por consequência, o seu fundo também é social; A segunda tese, tirou o aspecto naturalizante da brincadeira, o autor se preocupou em explicar as condições em que o jogo aparece sob a forma de ontogenia e demonstra que, no final da idade pré-escolar, o jogo não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; a terceira tese, sublinhou a unidade fundamental do jogo, explicou a sua estrutura psicológica interna e analisou o seu desenvolvimento e divisão; A quarta tese, esclarece que no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem- a atividade do homem e as relações entre os adultos-, em virtude do que o jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana; A quinta tese, demonstrou que a técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica as relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas; A sexta e última tese dessa discussão, revelou as funções do jogo no desenvolvimento psíquico dos pré-escolares (ELKONIN, 2009, p. 8).

Diante estas contribuições, focaremos em trazer aspectos que demonstrem a importância do jogo no desenvolvimento e na educação das crianças pequenas. Vale destacar que nosso intento é desmistificar, segundo Silva (2013, p. 157) “[...] o caráter mágico, espontâneo e muitas vezes irreal que o brincar/jogo assumiu em nossa sociedade na atualidade”.

As primeiras considerações sobre o jogo podem ser definidas como este sendo uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais (ELKONIN, 2009). O autor relata que na sociedade moderna dos adultos, formas evoluídas de jogo não existem por terem sido substituídas de um lado por diferentes formas de arte, e por outro, pelo esporte<sup>18</sup>. Que o jogo em sua forma evoluída de jogo de papéis, persiste na infância.

Silva (2013, p. 159), ao abordar a questão do tema no jogo, relatou uma diferenciação entre este e o conteúdo no jogo, “[...] destacando que o tema se relaciona ao campo da

---

<sup>18</sup> O conceito de arte e esporte, pode ser melhor entendido pelo leitor, no próprio livro psicologia do jogo, nas páginas 18 e 19 da 2ª ed. (2009)

realidade reconstruída pelas crianças. [...] Assim temos que o conteúdo do jogo pode revelar ou não a inserção da criança na atividade do adulto”.

A base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoa estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p.34).

Pensando historicamente o trabalho de Elkonin, ao buscar as origens do jogo protagonizado, nos permitiu identificar em seus estudos, que em toda a história da sociedade, o trabalho antecede o jogo. A partir desse pensamento, Elkonin (2009), relacionou a origem dos brinquedos com as ferramentas de trabalho utilizadas pelo homem, ou seja, a origem do jogo protagonizado está relacionada ao trabalho dos adultos e como as crianças eram inseridas neste.

Outro aspecto interessante da obra de Elkonin é quando ele relata sobre as sociedades primitivas, e podemos então observar que segundo relata o autor, não existia uma separação adulto/criança, pelo contrário desde muito cedo, que as crianças participavam do trabalho dos adultos, ou seja, elas não vivenciavam o jogo protagonizado, como conhecemos hoje, elas vivenciavam a situação real.

Desse modo, Elkonin (2009) formula a tese que o jogo protagonizado nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, isso porque, há uma mudança do lugar da criança nas relações sociais. “O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 2009, p.80).

É nesse contexto que o jogo protagonizado recebe o nome de período de desenvolvimento pré-escolar, nome recebido da psicologia infantil e pedagogia, indicando um novo período de desenvolvimento da criança. Mas Elkonin (2009), afirma que é preciso passar pela transição ao final do primeiro período da infância para chegar ao jogo protagonizado, assim ele lista oito pontos que marcam essa passagem:

- Inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- Complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- Produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;

- Opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto.
- Transfere essas ações para outros objetos, oferecidos no começo por adultos;
- Põe nos objetos os nomes de outros substitutivos somente depois de os ter manejado e de os adultos lhes terem dado denominação lúdicas;
- Adjudica-se o nome das pessoas cujas ações reproduz por proposta dos adultos que a educam (ELKONIN, 2009, p. p.230-231).

Mais uma vez confirma-se que só existe jogo por meio da mediação do adulto e não de modo natural e espontâneo. Passado então a primeira infância, o jogo protagonizado na idade pré-escolar se desenvolve intensamente na segunda metade da idade pré-escolar. Elkonin (2009) destaca o quanto acha interessante os estudos acerca do jogo protagonizado, por isso destaca dois motivos, o primeiro trata-se da descoberta da essência do jogo; o segundo é devido ao atrelamento dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, o que facilita a direção pedagógica e a formação dessa importante atividade da criança.

Elkonin via nos experimentos uma forma de pesquisar, pois, por meio deles conseguia elucidar os problemas, ou resolvê-los. Assim iremos apresentar ao leitor alguns aspectos mais relevantes de três de seus experimentos. Tinha como foco em sua pesquisa “[...] esclarecer o problema das premissas psicológicas em que se baseia a adoção de papel pela criança e o desenvolvimento do conteúdo do papel interpretado no jogo pela criança.[...] explicar a mudança de atitude da criança com o papel que representa no jogo” (ELKONIN, 2009, p. 270).

O primeiro experimento abrange crianças de todas as faixas etárias do jardim de infância, foi dividido em três séries – 1ª jogos de si mesmo, de adulto e de companheirismo; 2ª jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta o seu papel; e 3ª jogos em que se altera o sentido do papel.

Na primeira série de experimentos, temos a primeira evolução na atitude das próprias crianças, elas passam a compreender que “[...] jogar é representar o homem, e sem essa representação não existe jogo (ELKONIN, 2009, p.275). E a título de conclusões desse primeiro experimento temos: jogo é reconstituir as relações sociais; de acordo com a idade da criança à uma variação no sentido do jogo; há de forma oculta no papel que a criança assume algumas regras de ações ou conduta social, que são essenciais.

O Segundo experimento é mais complexo, e consistiu em organizar jogos já conhecidos pelas crianças. Os dados obtidos nesta série de experimentos foram analisados por

meio de quatro aspectos:

- a. O que é, para a criança, o conteúdo central;
- b. Presença do papel no jogo e o caráter da sua representação;
- c. Caráter da lógica das ações e o que a determina;
- d. A atitude da criança em face da alteração da lógica das ações e motivos do protesto contra a alteração. (ELKONIN, 2009, p. 295)

Como resultados dessa série de experimentos, Elkonin destaca quatro níveis de desenvolvimento do jogo. Visando facilitar a visualização dos resultados traremos um quadro elaborado no trabalho de Silva (2013, p. 169-170), que discuti esses quatro níveis, assim temos:

<b>PRIMEIRO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO</b>			
1) O conteúdo central do jogo é constituído principalmente pelas ações com determinados objetos dirigidos ao companheiro do jogo.	2) Os papéis existem em realidade, mas são determinados pelo caráter das ações, e não são eles que as determinam. Em geral, os papéis não são impostos às crianças, e estas não se atribuem os nomes das pessoas cujos papéis assumem.	3) As ações são monótonas e constam de uma série de operações que se repetem.	
<b>SEGUNDO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO</b>			
1) O conteúdo fundamental do jogo, tal como no nível precedente, é a ação com o objeto. Mas coloca-se em primeiro plano a correspondência da ação lúdica com a ação real.	2) Os papéis são denominados pelas crianças. Repartem-se as funções. A representação do papel reduz-se a executar ações relacionadas com o papel dado.	3) a lógica das ações é determinada pela sucessão da vida, quer dizer, pela sucessão observada na vida real. O número de ações amplia-se e transpõe o limite de um só tipo, seja ele qual for, ações.	4) A alteração da continuidade das ações não é de fato aceita, mas tampouco se protesta ne se dá motivos a rejeição.
<b>TERCEIRO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO</b>			
1) o conteúdo fundamental do jogo chega a ser a interpretação do papel e a execução das ações dele provenientes, entre as quais começam a destacar-se as ações especiais	2) os papéis estão bem delineados e destacados. As crianças mencionam os seus papéis antes do jogo começar. Os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança.	3) A lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido. As ações adquirem variedade, aparece a fala teatral especificamente dirigida ao companheiro de jogo em congruência com o	4) Destaca-se a regra de conduta a que as crianças submetem suas ações.

transmissoras do caráter das relações com os outros participantes no jogo.		próprio papel e o papel interpretado pelo companheiro; mas ocasionalmente abre-se caminho para as relações ordinárias não lúdicas.	
<b>QUARTO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO</b>			
1) o conteúdo fundamental do jogo é a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças. Estas ações destacam-se com clareza do fundo de todas as ações ligadas à representação de papel.	2) Os papéis estão claramente definidos. Durante todo o jogo, a criança observa uma nítida linha de conduta. As funções histriônicas das crianças estão relacionadas. A fala tem um caráter teatral manifesto, que é determinado tanto pelo papel do interpelante quanto do interpelado.	3) As ações desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real.	4) A infração da lógica das ações e regras é repelida; a renúncia a infringi-la não é motivada pela simples invocação da realidade existente, mas também pela indicação da racionalidade das regras.

Quadro 3: Resultados da segunda série de experimentos: jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta o seu papel.

Fonte: Elkonin (2009, p. 295 a 302)

O quadro nos auxilia a visualizar a existência de graus de desenvolvimento do jogo protagonizado. No que diz respeito ao processo evolutivo do jogo, Elkonin (2009, p. 301) diz que

Deve-se assinalar que entre os níveis primeiro e segundo há muito em comum, assim como entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas.

A terceira série de experimentos consistiu em pôr o papel assumido em contradição com as ações que as crianças deveriam realizar. Assim Elkonin (2009), concluiu que o jogo protagonizado fundamenta-se num certo convencionalismo admitido pela própria criança e seus companheiros na brincadeira.

Desse modo, para sintetizar o que foi elaborado nos três experimentos, Elkonin (2009) afirma que estes buscavam a resolução do problema da atitude da criança em face do papel interpretado por ela e em face da regra relacionada com o papel. Eis então outra característica do jogo protagonizado que é a regra, “[...] a ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica o conteúdo” (ELKONIN, 2009, p. 356).

Para Elkonin, o jogo é aliado no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, pois este permite que a criança, além de incorporar os conhecimentos infantis sobre a realidade social, também eleve esse conhecimento a um nível mais complexo, pois ela toma consciência de si mesma, e segundo Silva (2013, p.172) “aprende a querer e a subordinar o seu desejo a seus imos afetivos passageiros, além de aprende a atuar subordinando as ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento”.

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte de desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação (ELKONIN, 2009, p. 420-421).

Que possamos assim como Elkonin e outros autores soviéticos que se debruçaram para estudar e reconhecer importância do jogo para o desenvolvimento infantil, levar esses ensinamentos de modo a contribuir com a prática pedagógica, buscando ressaltar o valor do brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil.

Após discutirmos ao longo deste capítulo sobre as questões teóricas que fundamentam nossa pesquisa, passaremos a seguir, para as questões metodológicas. Visando proporcionar ao leitor um entendimento sobre o lócus da pesquisa e os caminhos que foram traçados para obtenção dos dados.

## CAPÍTULO 2

### O PROCESSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO: tecendo caminhos.

*Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.*

*(GATTI, 2002, p.23)*

Este capítulo tem por objetivo explicitar o percurso metodológico da pesquisa, as escolhas, bem como o tratamento dado às informações produzidas. Trataremos aqui das incursões no espaço empírico, da caracterização da instituição escolar na qual se deu o estudo, da escolha e perfil das participantes da pesquisa e a técnica utilizada para o trabalho de construção das informações e os procedimentos éticos. Para tanto, organizamos esta parte de modo que, inicialmente apresentamos e caracterizamos a instituição escolhida, em seguida esclarecemos sobre as técnicas utilizadas e os cuidados éticos e por último tratamos dos procedimentos de análise.

A epistemologia materialista histórico-dialética, como não poderia ser diferente, nos fornece o estofamento metodológico para realização desse estudo que, à luz da psicologia histórico-cultural, visa à consecução do objetivo anunciado. Nessa direção, partimos do princípio de que o materialismo histórico – como teoria da história e, portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade- contém em sua essência a lógica dialética, ancorando o caminho epistemológico trilhado nessa investigação (MARTINS, 2013).

Partimos da premissa marxista segundo o qual o homem é um ser social ativo, que se encontra ligado ativamente à natureza, construindo-se nesse processo. Portanto, “[...] a unidade sujeito- objeto, homem-natureza, em sua histórica transformação, é o dado fundante das transformações de ambos” (MARTINS, 2013, p.8).

Martins (2013, p. 8) “A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radicam-se a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos”. Desse modo, ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados.

Dessa forma, buscamos traçar caminhos para que o leitor possa conhecer o passos dessa pesquisa. Temos que autores como Leontiev, Elkonin, Vigotski afirmam que o brincar é uma atividade objetivada e não algo instintivo. A brincadeira é a forma que a criança tem de

participar do mundo social criado pelos adultos, dentro das suas limitações e de acordo com seu desenvolvimento. E, ao contrário do ideário popular, para este referencial teórico as brincadeiras não são mera fantasia e imaginação das crianças, as brincadeiras são utilizadas segundo aponta Arce e Baldan (2013) como pontes que auxiliam a criança a vivenciar o mundo social fazendo de conta que são adultos.

A brincadeira de papéis sociais está pautada nas interações estabelecidas pela criança com os adultos, isso inclui os professores que convivem com essas crianças, e com o meio em que vive. Segundo Arce e Baldan (2013, p. 99), “[...] a brincadeira de papéis sociais não emerge, portanto, naturalmente, ela é fruto de um processo intencional objetivando gerar desenvolvimento nas crianças engendrado pelos adultos que dela cuidam e educam”. Assim, a criança ao brincar com os papéis sociais, torna-se capaz de desenvolver consciência de si mesma, do outro e das relações estabelecidas na sociedade em que vive.

Leontiev (2006) trabalha com o princípio de que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, aquela que desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Elkonin (2009) utiliza desse conceito para caracterizar o brincar/jogo de papéis sociais como a atividade principal do período compreendido, aproximadamente entre 3 a 6 anos, ou ainda como atividade principal da pré-escola na educação infantil.

Assim, o delineamento do processo metodológico desta pesquisa foi definido a partir da questão norteadora: Como o brincar tem sido discutido nos documentos norteadores para educação infantil e realizado nas pré- escolas do município de Catalão/GO? Para responder a pergunta realizamos uma pesquisa qualitativa numa abordagem histórico-cultural que, de acordo com Freitas (2002), tem como características a descrição sendo complementada pela explicação. Nessa perspectiva, não se investiga em razão de resultados, nem se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento, o que se quer obter é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

## **2.1. Delimitando o campo de estudo**

O presente trabalho de Mestrado compõe a pesquisa intitulada Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas<sup>19</sup>. Esta

---

<sup>19</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 39338214.0.0000.5083).

pesquisa de Mestrado foi desenvolvida em turmas de pré-escola de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO. A cidade está localizada na região sudeste do Estado de Goiás, também denominada de região da margem da estrada de ferro, que engloba 22 municípios: Anhanguera, Campo Alegre, Catalão, Corumbáiba, Cristianópolis, Cumari, Davinópolis, Gameleira de Goiás, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis (GOIÁS, 2015). Conforme os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2016) a população da cidade de Catalão é de 100.590 habitantes, o que a constitui na décima terceira cidade mais populosa do Estado de Goiás.

De acordo com os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2016, a Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO conta com 30 (trinta) instituições de ensino na cidade, sendo 16 (dezesesseis) destes estabelecimentos de Educação Infantil que atendem a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, que podem ser divididos da seguinte forma: 5 (cinco) creches, 5 (cinco) CMEIs e 6 (seis) escolas de Ensino Fundamental que ofertam a pré-escola. O número de crianças matriculadas nas pré-escolas, em 2016, foi de 1610 crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, de acordo com o levantamento feito junto a SME de Catalão/GO.

Portanto, é no contexto desta Rede Municipal de Ensino que encontramos as unidades que foram selecionadas para ser campo de investigação. Levando em consideração o objetivo geral da pesquisa, identificar e analisar o brincar nas pré-escolas e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural, o critério de escolha das instituições inicialmente seria a de maior e de menor tempo de fundação, porém por intermédio da SME ficou estabelecido que seriam as instituições de maior e menor tempo de fundação desde que as mesmas tivessem uma situação econômica e social semelhante, instituições localizadas na periferia da cidade. Desta forma, denominamos como locus da pesquisa a instituição mais antiga de CMEI A e a mais recente de CMEI B. O horário de funcionamento das duas unidades é das 7h às 18h, porém, as crianças da pré-escola frequentam um período, no matutino 7h às 11h15 ou no vespertino 13h às 17h15.

### *2.1.1 Conhecendo os Centros Municipais de Educação Infantil locus da pesquisa de campo.*

Com a autorização da SME, iniciamos a pesquisa nas instituições anteriormente citadas. Para isto entramos em contato primeiramente com as diretoras, vale ressaltar que

neste momento foram feitos os esclarecimentos quanto ao estudo, seus objetivos, a garantia de anonimato quanto ao nome das instituições e dos profissionais envolvidos, as informações sobre os instrumentos de pesquisa, entre outros assuntos, como o termo de consentimento livre e esclarecido<sup>20</sup> a qual os professores foram convidados a ler e assinar caso estivessem de acordo, todos os percursos da pesquisa foram pautados nos cuidados éticos preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Esse contato inicial teve a finalidade de identificar as turmas e os professores regentes que seriam os participantes do estudo. Em ambas as instituições as professoras e os alunos se mostraram bastantes receptivos ao estudo.

De acordo com o último Projeto Político Pedagógico do CMEI A, que data o ano de 2011, a instituição foi fundada em 1996, mas no ano de 2014 foi desmembrada da instituição a qual fazia parte anteriormente como creche, passando a ser a instituição que denominamos de CMEI A, localizado em um bairro periférico da cidade. A maior parte das famílias dos alunos é composta por cinco (5) elementos que vivem com uma renda média de um salário mínimo. Cerca de 50% destas famílias não tem renda fixa (CATALÃO, 2011). O CMEI A atende em torno de trezentas e cinquenta (350) crianças, com cento e cinquenta (150) no período integral e duzentos (200) na pré-escola, conta com uma diretora, uma secretária, uma auxiliar da secretaria, duas coordenadoras, duas merendeiras, dois auxiliares de serviços gerais, um auxiliar de lavanderia, vinte e duas professoras docentes e dezenove monitoras. O CMEI A possui doze (12) salas de aulas em funcionamento, sendo uma das salas emprestada por uma escola municipal. Estas são divididas em: sete (7) em período integral [quatro (4) maternais e três (3) berçários] e pré-escola [quatro (4) matutino- dois (2) jardins I e dois (2) jardins II; cinco (5) vespertino – dois (2) jardins I e três (3) jardins II]. Ainda há um (1) lactário, um (1) refeitório, uma (1) cozinha, dois (2) depósitos, uma (1) secretaria, dois (2) parques infantis, áreas de lazer nas laterais do prédio e um (1) pátio interno.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI B mais recente é de 2016, mesmo ano da realização da pesquisa. Esta instituição iniciou suas atividades no ano de 2014, e está localizado na zona urbana, na periferia da cidade. Uma grande parte dos pais ou responsáveis é assalariada (CATALÃO, 2016), diferente do que acontece com os familiares no CMEI A. O CMEI B tem nove (9) salas de aula em funcionamento, sendo seis (6) em período integral destinadas à creche (berçário e Maternal ) e três (3) salas para a pré-escola (jardim I e II), destas, três (3) turmas no período matutino e duas (2) no período vespertino. A instituição

---

<sup>20</sup> Ver no apêndice A.

apresenta uma (1) lavanderia, um (1) lactário, uma (1) cozinha, cinco (5) depósitos, uma (1) secretaria, uma (1) sala de professores, uma (1) brinquedoteca, um (1) cantinho da leitura e uma (1) ampla área coberta destinada as refeições e as recreações. A equipe de profissionais desta instituição é composta por uma (1) diretora, duas (2) coordenadoras pedagógicas, dois (2) apoios, dezessete (17) professores, quatorze (14) monitoras, quatro (4) merendeiras e quatro (4) auxiliares de serviços gerais. O CMEI B atende em torno de cento e oitenta (180) crianças.

### *2.1.2 A construção dos dados*

Ao se propor investigar pelo viés qualitativo um fenômeno escolar o pesquisador precisa, de acordo com Ludke e André (1986), presenciar ao máximo as situações em que o fenômeno estudado acontece. Isso se justifica pelo fato de que esses fenômenos sofrem influencias constantes do contexto. Desse modo, esta pesquisa apresenta dados de situações reais que compõem o cotidiano do fazer educativo.

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador é o primeiro instrumento para a pesquisa. Quando o pesquisador entra em campo, ele leva consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida, que servem como lentes por meio das quais ele vê a pesquisa e é isso, somado às relações estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que determinará os aspectos mais relevantes que se configurarão como dados para o estudo (BATAUS, 2013, p.32).

É possível na pesquisa qualitativa fazer uso de mais de uma estratégia de investigação, de modo a observar de diferentes ângulos o que se pretende estudar. Assim, os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram a observação participante e a leitura analítica. A observação como trabalho de campo é necessária, visto que é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado pelo observador e a segunda vem como matéria-prima impressa possibilitando uma triangulação dos dados. O modo como cada técnica foi utilizada será apresentado a seguir.

#### *2.1.2.1 A observação e o diário de campo.*

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam (TURA, 2003, p.184).

A observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, Lüdke e

André (1986) indicam-na como um método frequentemente privilegiado nas pesquisas qualitativas, pelo contato estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, pois produz uma experiência direta do tipo, “ver para crer”. Permite a descrição de espaços, de objetos, de procedimentos e dos fatos presenciados pelo próprio pesquisador no campo de pesquisa. Entretanto, Lüdke e André (1986, p. 25) defendem que “[...] É muito provável que, ao olhar para o mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural”.

Outro aspecto de fundamental importância na observação é o planejamento da ação, é preciso delimitar o conteúdo da observação “definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Dessa forma, a observação como instrumento possibilitou o registro das atividades que foram realizadas nas visitas as pré-escolas selecionadas para o estudo. Para as observações utilizamos um diário de bordo, que consiste em um caderno no qual são registradas as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo que julgava estar relacionado com a proposta da pesquisa como um rascunho que pudesse orientar na elaboração do diário de campo. Para facilitar esse processo utilizamos um roteiro de observação<sup>21</sup>, o qual possibilitou organizar as atividades desenvolvidas em modalidades, como, rotina (ROT), didática (DID), Lúdica (LUD), música (MUS), história (HIS), e outras (OUT). Desde o início das observações a postura adotada foi de “observador como participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.29), um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos da pesquisa são revelados ao grupo observado desde o início. Nos parece difícil pensar outro tipo de observação quando se trata de crianças, pois apesar de não se incomodarem com nossa presença, eram constantes as perguntas, principalmente sobre o que fazíamos naquele espaço? Qual era nossa *tarefa*? Quem era nossa professora?, etc. Assim, como afirma Lüdke e André (1986, p. 28):

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um continuum que vai desde a imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse continuum são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo.

---

<sup>21</sup> O Roteiro de Observação foi elaborado por Barbosa (2008) em sua tese de Doutorado. Esta autora é membro do Núcleo de Pesquisa Infância e Educação (NEPIE) na qual a presente pesquisa se insere. Para mais detalhes encontra-se disponível no anexo 1.

No decorrer de, aproximadamente, dois meses de trabalho de campo e construção de dados, foram realizadas dezesseis (16) sessões de observações do CMEI A e, dezoito (18) sessões de observações do CMEI B, totalizando 144h50 de observações nas duas instituições, é importante salientar que o CMEI A teve duas (2) sessões de observação a menos que o CMEI B devido uma paralisação ocorrida no município de Catalão/GO no dia destinado a observação do CMEI A. O quadro a seguir detalha como as observações ocorreram :

<b>CMEI A</b>		
<b>DATA DA OBSERVAÇÃO</b>	<b>JARDIM I</b>	<b>JARDIM II</b>
	<b>MATUTINO (7h às 11h15)</b>	<b>VESPERTINO (13h às 17h15)</b>
07/10/2016	X	X
21/10/2016	X	X
28/10/2016	X	X
04/11/2016	X	X
16/11/2016	X	X
23/11/2016	X	X
30/11/2016	X	X
05/12/2016		X
06/12/2016	X	
Total de dias	8	8
Total de Horas	34h	34h

Quadro 4: Observações realizadas no CMEIA

Fonte: Organizada pela autora

<b>CMEI B</b>		
DATA DA OBSERVAÇÃO	JARDIM II	JARDIM I
	MATUTINO (7h às 11h15)	VESPERTINO (13h às 17h15)
06/10/2016	X	X
19/10/2016	X	X
27/10/2016	X	X
03/11/2016	X	X
10/11/2016	X	X
17/11/2016	X	X
24/11/2016	X	X
29/11/2016	X	X
06/12/2016		X
07/12/2016	X	
Total de dias	9	9
Total de Horas	38h25	38h25

Quadro 5: Observações realizadas no CMEIB

Fonte: Organizada pela autora

A seguir, apresentamos os alguns dados que consideramos importantes. Como já citado, o roteiro de observações elencou algumas modalidades que nortearam nosso olhar enquanto observador. No quadro então estão descritos: quantidade de Professor; de aluno; dias de observação; quantas horas de observação; a quantidade de diários de campo; horas de atividades na modalidades: ROT (rotina), DID (didática), LUD(lúdica), MUS(música), HIS(história), OUT (outros). Vejamos essa distribuição no quadro a seguir:

CMEI A		CMEI B	
Jardim I (matutino)	Jardim II (vespertino)	Jardim I (vespertino)	Jardim II (matutino)
1 professora regente Nenhum profissional de apoio.	1 professora regente Nenhum profissional de apoio.	1 professora regente Nenhum profissional de apoio.	1 professora regente Nenhum profissional de apoio.
20 alunos	24 alunos	16 alunos	18 alunos
8 observações	8 observações	9 observações	9 observações
34 horas de observações	34 horas de observações	38h25min de observações	38h25min de observações
8 diários de campo	8 diários de campo	9 diários de campo	9 diários de campo
13h40min Modalidade (ROT)	14h10min Modalidade (ROT)	16h40min Modalidade (ROT)	14h20min Modalidade (ROT)
10h Modalidade (DID)	9h25min Modalidade (DID)	10h Modalidade (DID)	10h Modalidade (DID)
3h55min Modalidade (LUD)	4h15min Modalidade (LUD)	3h45min Modalidade (LUD)	6h55min Modalidade (LUD)
1h 45min Modalidade (HIS)	1h min Modalidade (HIS)	3h 45min Modalidade (HIS)	2h 45min Modalidade (HIS)
59min Modalidade (MUS)	2h05min Modalidade (MUS)	1h20min Modalidade (MUS)	2h15min Modalidade (MUS)
3h30min Modalidade (OUT)	2h45min Modalidade (OUT)	3h Modalidade (OUT)	2h Modalidade (OUT)

Quadro 6: participantes da pesquisa  
Fonte: Organizada pela autora.

De acordo com o quadro podemos observar que as atividades de rotinas (ROT), são as que mais determinam as atividades na pré-escola em Catalão, seguida pelas atividades

didáticas, lúdicas, outras, histórias e por fim música. Esse quadro nos fez refletir sobre a influência da rotina no desenvolvimento infantil, assim, no capítulo seguinte faremos uma discussão, aprofundando nos pontos observados durante a pesquisa de campo.

É preciso que o pesquisador tenha claro o problema e objetivo de sua pesquisa, pois segundo Tura (2003), a cada momento vão se delineando diferentes focos de análise, é preciso ter cautela com as novidades.

### 2.1.2.2 A leitura analítica

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

A leitura analítica é feita a partir dos textos selecionados. É importante para contextualizar, aprofundar e completar os dados já gerados, isso porque, analisar significa decompor, examinar sistematicamente os elementos que compõem o texto, com a finalidade de penetrar nas ideias do autor e compreender como o todo foi organizado. A finalidade é ordenar as informações obtidas.

Na leitura analítica o pesquisador deverá interpretar objetivamente o pensamento do autor. Antes de posicionar-se diante do tema, deverá, em primeiro lugar, compreender o assunto escolhido, através das seguintes etapas:

a) leitura global: visão panorâmica da obra;

b) identificação das ideias-chaves: é retirar uma frase que possa sintetizar um parágrafo, e, ao longo do texto, selecionar alguns parágrafos que são mais explicativos. A correlação inteligente entre os parágrafos de um texto, levará à identificação das ideias mais importantes;

c) hierarquização das ideias: é a organização das ideias seguindo a ordem de importância. É a distinção entre as ideias principais e as secundárias;

d) sintetização das ideias: é a recomposição de tudo o que foi decomposto durante a análise, eliminando o que é secundário e fixando-se no essencial para a resolução do problema proposto. Ela consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, faremos a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. (MOTA, S. 2006, p. 45)

Neste sentido, selecionamos como documentos a serem analisados:

<b>DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>VOLUME</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	01	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	02	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	03	1998
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	01	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	02	2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI	Único Volume	2010
<b>Total</b>	<b>05</b>	

Quadro 7: Relação de documentos do MEC analisados

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Documentos do MEC analisados.

<b>DOCUMENTOS MUNICIPAIS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>VOLUME</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Plano Municipal de Educação – Catalão/GO	01	2011
Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO	01	2013
Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI A	01	2011
Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI B	01	2016
<b>Total</b>	<b>04</b>	

Quadro 8: Relação de documentos do Município analisados

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Documentos do município analisados.

A escolha por estes documentos se deu, após fazermos um mapeamento dos documentos oficiais do Ministério da Educação para a Educação Infantil, levando em consideração que nas décadas de 80 e 90, foram várias as mudanças que ocorreram na legislação brasileira, principalmente quanto aquelas que definiram a garantia de atenção as crianças de 0 a 6 anos.

Nosso intento foi de verificar como as possíveis e diversas propostas educativas produzidas em diferentes instâncias de planejamento se concretizam nas práticas realizadas com as crianças da pré-escola em Catalão/GO e, identificar como o brincar, a criança e, suas relações se encontram concebidos nos documentos legais e discussões teóricas da área,

analisando como de fato as concepções presentes nestes têm sido contempladas, estruturadas e efetivadas nas ações educativas cotidianas.

### CAPÍTULO 3

#### O BRINCAR/JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo o trabalho de análise mediante as categorias elaboradas após a realização do estudo do material das observações e análise dos documentos oficiais norteadores da educação infantil. Dessa forma, elencamos duas categorias<sup>22</sup> que nos permitiram discorrer sobre a temática desta pesquisa, a saber: **3.1 O lugar que a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil. “Cadê a brincadeira que estava aqui?”** **3.2 Concepções de brincadeiras presentes nos documentos oficiais da Educação Infantil. “Tia! Que horas que nós vamos brincar?”**

Esclarecemos que as categorias foram construídas a partir do material produzido e conforme as discussões emergiam ao longo dos estudos. Assim, a categoria 3.1, vem dizer das observações realizadas nas pré-escolas de Catalão/GO. E a categoria 3.2, procurou estabelecer uma possível relação entre os documentos norteadores para educação e como a brincadeira ocorre nas instituições.

É importante salientar que optamos por sintetizar o conteúdo emergente da categoria por meio de uma frase ao final do título de cada categoria. Sendo a primeira uma alusão a cantiga popular “Cadê?”<sup>23</sup>, isso porque, esta cantiga nos remete que à sempre algo faltando para se chegar ao objetivo, sendo essa a sensação que temos quando falamos de educação infantil, principalmente no que tange o papel da brincadeira.

A segunda categoria é sintetizada por uma frase que ocorria frequentemente durante as observações. E assim como aquelas crianças expressavam seu desejo pela brincadeira, nós enquanto pesquisadores da temática buscamos por meio dos documentos oficiais tentar encontrar respostas para o referido questionamento, já que é nossa angústia também saber, *afinal que horas as crianças irão brincar?*.

Essa forma de sintetizar o conteúdo que será trabalhado por meio de uma frase ou algo que seja significativo para a compreensão do material textual, também pode ser observado nos títulos das subcategorias.

É importante destacar que faremos alguns recortes do diário de campo construído no decorrer das observações, para compor a discussão das categorias a seguir. A identificação do

---

<sup>22</sup> Visando uma melhor discussão do conteúdo, trabalhamos com subcategorias que se inserem nas categorias descritas. Estas são:

3.1.1 Organização do tempo e espaço na pré-escola de Catalão.

3.1.2 A brincadeira não é algo natural e espontâneo.

<sup>23</sup> Não foi possível localizar a autoria verídica da cantiga popular citada.

episódio se dará da seguinte maneira: 1º: Classe correspondente (Jardim I ou Jardim II), 2º: Local (CMEI A ou CMEI B), e 3º: dia da observação (1,2,3,4,5,6,7,8 ou 9)<sup>24</sup>.

Desse modo, abordaremos neste capítulo aspectos relevantes da pesquisa que visam contribuir acerca do brincar/jogo de papéis sociais na educação pré-escolar, bem como, este ocorre no município de Catalão/GO, procurando fazer sua análise à luz da Teoria Histórico-Cultural.

### **3.1 O lugar que a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil. “Cadê a brincadeira que estava aqui?”**

A compreensão da brincadeira como promotora do desenvolvimento infantil foi gerado em um longo processo histórico, na medida em que a educação infantil ganhou espaço como uma instituição de ensino escolar e que as teorias psicológicas começaram a ser consideradas como relevantes para a compreensão do processo de aprendizagem escolar.

Dessa forma, essa categoria visa relacionar os estudos da Teoria Histórico-Cultural, com as observações realizadas nesta pesquisa, reconhecendo essa etapa como base para os conhecimentos e hábitos gerais que o ser humano precisa para viver em sociedade, como: o uso dos objetos; o domínio da linguagem; a orientação no espaço e tempo; o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação além da iniciação na literatura e na arte.

Elkonin (2009) permite refletirmos, quando pontua que não existe um desenvolvimento universal da criança, ou seja, o desenvolvimento é marcado pelas condições sócio-históricas e culturais. Segundo Davidov (1988 apud ARCE, 2013), o começo do ensino e da educação escolar é um momento de virada essencial na vida da criança. O autor afirma que no processo de estudo como atividade principal na pré-escola, as crianças reproduzem não só os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social, como também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e o pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental.

Diante disto, a brincadeira é toda atividade que envolva contato com a criança, contato esse que propicie, fortaleça e desenvolva adequada e oportunamente seus potenciais humanos. Bruner (1986 apud ARCE, 2013) acredita que o ato de brincar apresenta condições ótimas para explorar e desenvolver habilidades mais complexas.

---

<sup>24</sup> A descrição de 1 a 9 se dá de acordo com o número de observações realizadas, não utilizaremos a data de acordo com o calendário, mas a ordem em que a observação ocorreu.

Nesse sentido, a brincadeira de papéis sociais é uma atividade que carrega em si um rico conteúdo para o desenvolvimento do pensamento infantil. “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança” (ELKONIN, 2009, p.406).

Diante o que foi exposto, fica evidente que a brincadeira de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E Leontiev (1981 apud ARCE, 2013) nos convoca a pensar o quanto necessitamos compreendê-la mais e melhor, para que possamos então utilizá-la como recurso didático-metodológico na produção e desenvolvimento da criança.

Visando observar esse movimento didático-metodológico, subdividimos essa categoria em duas subcategorias, a saber, 3.1.1 Organização do tempo e espaço na pré-escola de Catalão; 3.1.2 A brincadeira não acontece de modo natural, linear e espontâneo. Nestas abordaremos as questões teóricas juntamente com a realidade observada nos CMEIs em Catalão/GO.

### *3.1.1 Organização do tempo e espaço na pré-escola de Catalão.*

A elaboração desta subcategoria emergiu após a realização das observações nos CMEIs de Catalão/GO. Assim, foi possível perceber que o termo “rotina” além de constantemente cobrado é vivenciado pelas instituições, dessa forma, nos propomos investigar como a rotina observada pode influenciar/prejudicar o desenvolvimento das atividades como um todo.

Ao considerarmos a organização da rotina escolar, compreendemos que é através dela que a instituição, o gestor escolar e os professores organizam o trabalho pedagógico e revelam, mesmo que involuntariamente, suas intenções, seus valores e o modelo de educação no qual acreditam. “Esses documentos tornam-se ferramentas fundamentais para a compreensão da organização da rotina institucional e da rotina pedagógica, já que consideramos que o arcabouço teórico construído nesses instrumentos contribuiu para pensá-las e repensá-las” (SOUZA, 2013, p.79).

Nesse contexto a análise dos dados obtidos por meio das observações e de acordo com os documentos<sup>25</sup>, contribuirá para refletimos sobre como ocorre a rotina escolar, considerando-a conforme ela se encontra concebida e estruturada na pré-escola em Catalão-GO. Visando identificar as possíveis interferências da mesma no desenvolvimento da criança.

---

<sup>25</sup> Nesse item discorreremos principalmente sobre o PPP dos CMEIs A e B.

Para iniciar a conversa com os dados, apresentamos primeiramente as informações contidas nos documentos das escolas. O PPP do CMEI A apresenta uma parte específica para tratar sobre a rotina, no qual destaca que “[...] a organização e a rotina da escola passam necessariamente pelo compromisso que se estabelece com o conhecimento, refletindo a forma daquele grupo específico se relacionar com ele” (CATALÃO, 2011b, p.27).

Ressalta ainda que, “[...] a rotina estruturante é como uma ancora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para alunos e professores uma fonte de segurança e previsão do que vai acontecer” (CATALÃO, 2011B, p.27). No PPP do CMEI B, temos que “assim, a rotina é planejada com intuito de orientar as ações dos professores e das crianças” (CATALÃO, 2016, s/p). Ambos os documentos procuram evidenciar a importância sobre a rotina escolar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da pré-escola.

Durante o período de observações nos CMEIs A e B, percebemos que os gestores do estabelecimento de educação infantil se esforçaram para que ficasse claro que a rotina de um estabelecimento de educação infantil decorre num contexto que não se efetiva apenas entre os professores e as crianças, mas engloba diversos setores, como: cozinha, secretaria e serviços gerais, entre outros. Buscando abranger todos esses setores, apresentamos a seguir um quadro contendo a rotina dos CMEIs A e B, fazendo uma subdivisão entre os jardins I e II.

<b>CMEI A - Jardim I matutino</b>				
7h às 7h15	7h15 às 7h30	7h30 às 9h	9h15 às 9h30	9h30 às 11h
- Abertura dos portões. - Responsáveis pelo aluno levam até a sala. - Pede-se que os alunos aguardem em suas carteiras. (ROT)	- Oração. - Professora faz a contagem dos alunos. - Fazem alguns alongamentos - Cantam músicas infantis.  (ROT)	- Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora.  (DID)	- Formam fila. - Vão ao refeitório para lanchar.  (ROT)	- Alunos formam fila no refeitório para voltar a sala. - Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora.  (DID, LUD e/ou MUS)
<b>CMEI A - Jardim II vespertino</b>				
13h às 13h15	13h15 às 13h30	13h30 às 15h15	15h15 às 15h45	15h45 às 17h
- Abertura dos portões. - Responsáveis pelo aluno levam até a sala. - Professora muda os alunos de lugar	- Oração. - Cantam músicas infantis. - Conta histórias infantis. (ROT)	- Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora. (DID)	- Formam fila. - Vão ao refeitório para lanchar. (ROT)	- Alunos formam fila no refeitório para voltar a sala. - Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora. (DID, LUD e/ou MUS)

conforme o que ela considera como mais conveniente. (ROT)				
--	--	--	--	--

Quadro 9: Rotina do CMEI A

Fonte: Organizada pela autora

<b>CMEI B - Jardim II matutino</b>					
7h às 7h15	7h15 às 7h30	7h30 às 9h	9h às 9h15	9h15 às 9h30	9h30 às 11h
- Abertura dos portões. - Responsáveis pelo aluno levam até a sala. - Pede-se que os alunos aguardem em suas carteiras. (ROT)	- Oração. - Professora faz a contagem dos alunos. - Cantam músicas infantis. (ROT)	- Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora. (DID)	- Formam fila. - Vão ao refeitório para lanchar. (ROT)	- Após o lanche, recreio para os alunos (brincadeira livre pelo pátio). (ROT)	- Alunos voltam para a sala e aguarda a professora chegar. - Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora. (DID, LUD e/ou MUS)
<b>CMEI B - Jardim I vespertino</b>					
13h às 13h15	13h15 às 13h30	13h30 às 15h	15h às 15h15	15h15 às 15h30	15h30 às 17h
- Abertura dos portões. - Responsáveis pelo aluno levam até a sala. - Pede-se que os alunos aguardem em suas carteiras. (ROT)	- Oração. - Professora faz a contagem dos alunos. - Cantam músicas infantis. (ROT)	- Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora. (DID)	- Formam fila. - Vão ao refeitório para lanchar. (ROT)	- Após o lanche, recreio para os alunos (brincadeira livre pelo pátio). (ROT)	- Alunos formam uma fila no pátio e aguardam a professora para levá-los de volta a sala. - Alunos Desenvolve a atividade proposta pela professora. (DID, LUD e/ou MUS)

Quadro 10: Rotina do CMEI B

Fonte: Organizada pela autora

Observamos por meio da construção destes quadros, que a rotina do Jardim I e Jardim II do CMEI A é semelhante à rotina do Jardim I e Jardim II do CMEI B. Essa semelhança além de ser estimulada pela coordenação da escola, também ocorre porque no momento em que se realizou a pesquisa de campo, as escolas do município contavam com o sistema do HTPC (Hora Trabalho Pedagógico Coletivo), que era promovido quinzenalmente pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão. O mesmo era composto por professores da

Educação Infantil (Jardim I e II) e do Ensino Fundamental.

O HTPC consistia em encontros que possibilitassem a troca de experiências entre a rede e a unificação total da linguagem na rede municipal de Educação, além de servirem para integrar e nortear as ações da Educação, fazendo com que todos os professores da rede “falem a mesma língua”. Porém, durante uma única observação do HTPC <sup>26</sup> realizada, foi possível perceber que pouco se discutiu sobre os aspectos da educação infantil.

Dessa forma, percebemos a existência de uma padronização no modo de funcionamento das instituições observadas. A preocupação está na obrigação de ter que seguir essa rotina, o que acarreta num fazer pedagógico vinculado a um cronograma que precisa ser cumprido de modo rígido, o que empobrece a produção do ensino, principalmente na compreensão do cotidiano da Educação Infantil como um espaço-tempo de relações socioculturais (TURA, 2003; BARBOSA, 2008; ARCE, 2013).

A rotina pesquisada não privilegia o brincar/jogos de papéis sociais, visto que, as professoras<sup>27</sup> têm dificuldades de compreender a dimensão lúdica e seu valor para a criança. Fazemos essa afirmação ao analisarmos a predominância das atividades que denominamos de rotina (ROT)<sup>28</sup>, indicando-nos uma valorização delas como atividades que desempenham um papel educativo específico, pois conduzem a formação de hábitos e cuidados.

Preocupa-se muito em cumprir as atividades propostas, ao fazer adaptações que favoreçam o desenvolvimento infantil, mas não podemos atribuir toda a culpa as profissionais até porque elas são cobradas a cumprirem o planejamento. O episódio observado a seguir nos mostra o desconforto de uma professora com o planejamento proposto.

*“Os alunos estão colorindo um atividade (DID), enquanto a professora está sentada esperando os alunos terminarem pra dar visto, nisso ela folheia o planejamento, até que para e conversa comigo que estou próxima, “ não tem lógica essas atividades, ficam repetindo sempre a mesma coisa, e o tanto de datas comemorativas esse mês, acabei de trabalhar a bandeira no dia da independência, agora tem bandeira de novo, como que vou explicar para eles por que se comemora o dia da bandeira”, não respondo nada, apenas dou risada e continuo observando”. (Jardim II, CMEI B, dia 4)*

<sup>26</sup> Não citamos essa observação no percurso metodológico da pesquisa. Devido ao fato que durante o processo das observações, o HTPC deixou de acontecer por questões políticas. Porém, a maneira de atuar dos professores no decorrer das observações permaneceu seguindo as orientações do mesmo, uma vez que o planejamento já estava elaborado.

<sup>27</sup> Tratarei no feminino por ter tido contato somente com mulheres durante as observações, isso não só com a professoras regentes, como também a coordenação e secretaria.

<sup>28</sup> Reiteramos a nota de rodapé 21.

Esse episódio nos ajuda a desconstruir certos preconceitos que atribuímos enquanto pesquisadores, do modo de atuação do professor. Os próprios documentos ajudam a fortalecer essa preeminência da questão da rotina, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a rotina é a base estruturante do trabalho pedagógico, além de ser importantíssimo para desenvolver a autonomia da criança, gerar segurança e bem-estar físico e social. Ela é um instrumento de dinamização da aprendizagem e facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, por isso, deve ser clara e compreensível para as crianças.

Nosso intuito não é condenar a rotina como sendo a vilã do desenvolvimento infantil, até porque sabemos da sua importância para uma organização do tempo, do espaço, e das atividades. Entendemos que a organização do tempo e espaço institucional da criança é importante para o desenvolvimento infantil, à medida que essa rotina possibilite as crianças pré-escolares ter acesso a espaços culturais diversificados.

Assim, dentro do período que a criança permanece na escola, podemos dividir estes momentos em duas dimensões: o tempo institucional e o tempo pedagógico.

O tempo institucional está relacionado à forma pela qual a instituição organiza seus horários, entre outros, a chegada, os intervalos e a saída dos alunos, períodos bem delimitados e cronometrados geralmente marcados por efeito sonoro de uma campainha. O tempo pedagógico tem relação com o professor, com o tempo que ele dispõe com seu agrupamento, as atividades que realiza com suas crianças e aos momentos que combinados, efetivados durante o dia-a-dia, ou seja, a sequência dos momentos e atividades que se repetem no cotidiano. O relógio foi incorporado ao edifício escola e serve para coordenar a vida da comunidade escolar e também da infância, marcando todos os tempos da vida da instituição. O uso do relógio na escola representa a introdução ao mundo externo, ao mundo dos objetos sendo que o tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social. No entanto, o tempo humano é diferente do tempo do social. O tempo humano é um tempo interior, biológico, do desejo, do sonho e da emoção, um tempo que se processa na vida cotidiana. Tem origem social e é social e apesar de interior se desenvolve e se naturaliza a partir do tempo social. (SOUZA, 2013, p. 53)

Temos então, que a instituição ao estabelecer uma rotina, estabelece uma sequência das atividades que possibilita que a criança se oriente no tempo e no espaço, o que para Souza (2013, p.51) significa que a criança “[...] tenha oportunidades de aprender e se desenvolver, com vivências práticas que estimulem autonomia e socialização”. Um exemplo pode ser observado no episódio a seguir:

*“Chegada a hora do recreio as crianças são postas em filas, já percebi que cada dia a professora usa uma forma diferente (fila de meninos e meninas, do maior para o menor, ordem de chegada...), durante o percurso até o refeitório as crianças interagem de diferentes*

*formas, umas conversam, outras empurram o colega da frente, enfim são várias as situações ocorridas até chegarem ao refeitório, e ao se sentarem já é imposta a primeira regra, fazer silêncio, posteriormente, o lanche é distribuído e a segunda regra é imposta, não pode comer até que as professoras autorizem, e isso só acontece depois que todos os alunos recebem o lanche e é feita a oração e cantada uma música, feito isso os alunos podem comer. A primeira regra é sempre quebrada, e o refeitório se torna um lugar muito barulhento, mas a segunda regra é cumprida pela grande maioria, um ou outro que come o lanche antes do que foi solicitado, mas é um número muito pequeno quando se pensa em um refeitório com 5 turmas de jardim I e II". (Jardim II, CMEI A, dia 3).*

Esse conflito entre o que a criança deseja, e o que ela pode ou não fazer, nos faz refletir sobre o uso de regras mesmo numa situação cotidiana e rotineira como a citada, a criança estabelece uma relação diferente diante do mundo em que está inserida, assumindo novas compreensões e responsabilidades.

De acordo com Elkonin (2009), podemos pensar esse tipo de situação como uma forma de preocupação da sociedade com educação de suas crianças, pois sem isso não há como enfrentar os efeitos que os problemas de ordem econômica, política e social têm sobre o desenvolvimento infantil.

Identificamos então, que o modo como a rotina acontece, pode ter um papel facilitador do trabalho pedagógico e assim uma valorização no desenvolvimento da criança, desde que sejam consideradas suas necessidades, sejam elas, biológicas, psicológicas, sociais e/ou históricas.

É necessário que o professor consiga fazer essa mediação, uma vez que a criança procura, no adulto, o auxílio quando não é capaz de resolver por conta própria uma tarefa, dando a oportunidade a ele de atuar na zona de desenvolvimento proximal, permitindo comportamentos de exploração, descoberta e curiosidade em relação aos objetos e às novas situações.

Ao saber que os motivos e as necessidades que dão origem a brincadeira referem-se ao desejo da criança em atuar como um adulto é possível identificar que ao passo que a criança satisfaz esse desejo, ela passa a ter uma nova compreensão da realidade, isto é, “[...] todos esses objetos e atos com eles realizados estão agora inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade, numa nova atividade de sensações prazerosas” (ELKONIN, 2009, p. 404).

### 3.1.2 A brincadeira não acontece de modo natural, linear e espontâneo.

A construção dessa subcategoria ocorreu devido ao fato de estudarmos autores como Leontiev, Elkonin e Vigotski, que afirmam que o brincar é uma atividade objetivada e não algo instintivo. O que não condiz em grande parte com a realidade observada, na qual se percebe um equívoco com relação a ideia de que a brincadeira ocorre naturalmente no período da infância e que por isso não necessita de intervenção do adulto. Pensar a partir dessa ideia naturalizante da brincadeira contribuem com a perpetuação de práticas espontaneístas e com a falta de planejamento e reconhecimento, por parte principalmente do professor, da importância do brincar/jogo de papéis sociais no desenvolvimento da criança.

Fleer (2010 apud ARCE, 2013) aponta que a criança quando mediada pelo professor é levada a pensar, criando diferentes percursos para se chegar a ação em si. Observemos os episódios a seguir:

*“Depois do lanche, em sala, a professora despejou um recipiente com diferentes brinquedos e deixou que as crianças pegassem o que quisessem. Enquanto isso a professora ficou recortando material de outra aula, em poucos minutos a maioria das crianças largou o brinquedo e foi observar o que a professora estava fazendo. Alguns alunos continuaram a brincar aleatoriamente com os diferentes brinquedos” (Jardim I, CMEI A, dia 4).*

*“A professora propôs uma corrida de bolinhas de papel, três crianças ficavam num lado da mesa com um canudo na boca e tinha que sobrar a bola de papel até o outro lado da mesa, a regra era que não poderia colocar a mão, e quem chegasse primeiro ganhava, enquanto as três crianças disputavam o restante da turma ficava fazendo torcida para seu favorito, ela fez essa atividade passando por todas as crianças por duas vezes” (Jardim II, CMEI B, dia 4).*

É possível identificar que ação mediada pela professora do CMEI B, proporcionou real desenvolvimento das potencialidades das crianças, a subordinação às regras nessa faixa etária é difícil porque a criança em certas ocasiões não consegue compreendê-las, mas no jogo, como observado no episódio do CMEI B isso se faz possível. Enquanto que na atividade do CMEI A, o movimento foi aleatório.

Podemos destacar que a propriedade em destaque nesse relato é de caráter semiótico, ou seja, a criança expressa à função simbólica em franco desenvolvimento na consciência

infantil. A adoção de substitutos lúdicos amplia as possibilidades operacionais da criança em face dos objetos e situações sociais.

Sendo assim, a brincadeira representa importante papel nesse processo, já que contribui para que o professor identifique os conhecimentos que as crianças já possuem e aqueles que ainda não dominam, além disso, é possível atrelar os conhecimentos científicos aos interesses e as curiosidades das crianças, fazendo com que elas se envolvam e produzam a aprendizagem científica.

É por meio da brincadeira de papéis sociais que a criança consegue satisfazer sua necessidade de se inserir socialmente e adquirir os conhecimentos acumulados nos objetos sociais e nas relações humanas, a criança retira dessa esfera as temáticas para a sua brincadeira, ou seja, a brincadeira de papéis sociais é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza o mundo no qual está inserida.

Pensando no contexto social em que a criança está inserida e a ideia de reprodução do mundo, cabe destacar dois episódios observados:

*“Depois que voltaram do recreio da professora pegou a caixa das peças de encaixe e jogou no chão, dizendo que os alunos poderiam brincar, os alunos saíram correndo para ver quem conseguia pegar mais peças, depois a professora deixou que eles brincassem no pátio ao lado da sala, enquanto isso ela pegou sua cadeira, colocou para o lado de fora e começou a corrigir os cadernos dos alunos. Passei a prestar atenção num grupo de meninos que se juntaram e começaram a imitar polícia e ladrão, mas todos eles usaram suas peças de encaixe para montar algo que para eles representava uma arma, eles correm, fazem som de tiro com a boca, falam palavras...” (Jardim II, CMEI A, 5).*

*“Depois que todos lancharam, a professora liberou os alunos para os 15 minutos de recreio. Como de costume todos saíram correndo e logo foram se formando os grupinhos..., uma brincadeira muito comum entre os meninos é a lutinha, que de lutinha não tem nada, eles são agressivos, vão batendo em quem eles vem na frente, e até vão brincando assim até a cuidadora do recreio chegar para separá-los, mas dura pouco tempo, logo lá estão eles lutando novamente, uma menina veio me contar chorando que eles tinham batido nela, pedi para que ele fosse para o lado oposto onde eles estavam...” (Jardim II, CMEI B, 3).*

Como já explicado anteriormente os CMEIs estão localizados em regiões periféricas da cidade, e as crianças ali vivem dois contextos que podem ser observados e destacados, o

primeiro refere-se ao CMEI A, este se encontra localizado próximo ao presídio da cidade, e um relato que emerge constantemente, tanto pelas professoras, quanto pela coordenação e até mesmo pelos próprios alunos é: “*o pai de fulano está preso*”, ou então “*é assim por que o pai é um bandido*”. Já no CMEI B, a contexto é de violência, os relatos são: “*Pai de fulano bateu na mãe*”, ou “*ele tem medo assim, por que se fizer algo errado o pai bate nele*”. Essas questões são muito fortes, mas que consideramos importante destaca-las no trabalho, uma vez que esses tipos de brincadeiras relatados nos episódios citados se repetiam constantemente.

Trouxemos esses episódios para demonstrar que a criança imita os adultos, reproduz suas atividades, dessa forma, assimila o conteúdo dessas atividades, atua de maneira semelhante a como o fazem os maiores na vida real, ou seja, os argumentos da brincadeira de papéis sociais dependem do momento histórico, da classe social da criança, das suas vivências familiares e das condições de produção da sociedade em que vive (ELKONIN, 2009).

Dentro das propriedades dos jogos de papéis no desenvolvimento psíquico, podemos dizer desses episódios, como sendo de dotação de argumentos e conteúdos que tratam da realidade que é representada constituindo o argumento da brincadeira e os conteúdos expressam aquilo que a criança destaca da realidade representada, sendo assim, um mesmo argumento pode representar inúmeros conteúdos.

Ainda nessa perspectiva destacamos a terceira propriedade do jogo de papéis, as relações lúdicas e reais; as relações lúdicas são estabelecidas pela natureza e características do jogo, ou seja, acontecem na base do faz-de-conta. Já as relações reais são aquelas que se estabelecem entre os companheiros nas brincadeiras e o contexto para realizá-la. Tomemos como exemplo dois episódios observados:

*“Hoje a professora, chamou os alunos para um pequeno corredor ao lado da sala, distribuiu giz de quadro para os alunos, e pediu que eles fizessem duplas, assim orientou que eles deveriam deitar no chão ou encostar na parede para que o colega pudesse contornar o corpo do outro colega com o giz, as crianças adoraram fazer essa atividade, os contornos saíram muito engraçados e as crianças se divertiram com os desenhos que elas observavam ter feito...” (Jardim II, CMEI A, dia 6)*

*“Durante o recreio, enquanto as crianças brincam livremente, me atentei a observar um grupo de colegas, eles fazem uma espécie de pique e pegue, mas um pouco diferente, eles correm em grupo atrás de um colega, o que me chamou atenção é o fato deles concordarem uns com os outros para poder fazer a brincadeira acontecer, ela não dura muito tempo, cerca*

*de cinco minutos após seu início a corrente já se desfez e cada um foi procurar outra brincadeira..” (Jardim II, CMEI B, dia 7).*

Podemos perceber que a implementação dessas reações imprimem novos elementos na comunicação das crianças, ao descentrarem seus próprios atos e ampliarem a atenção sobre as ações do outro, elas enriquecem seus sistemas comunicacionais verbais e não-verbais.

Tanto na brincadeira, quanto nos processos de aprendizagem, a imaginação faz-se presente. Propomos entender a criação da situação imaginária na brincadeira como sendo fundamental para o início do pensamento abstrato da criança, o qual possibilita que a compreensão e as possibilidades de atuação na realidade se expanda. Um dos pontos centrais para pensar a brincadeira, na perspectiva Histórico-Cultural, é a imaginação, entendida como uma função psíquica superior, importante para a atividade mental.

A imaginação está diretamente relacionada com a realidade e, portanto, também depende das condições materiais (VYGOTSKY, 2009). Digamos que a criança cria uma situação imaginária; dentro dessa situação criada, ela muda os significados dos objetos e de suas ações, além disso, ela é capaz de mover-se para dentro e para fora da situação imaginária, atribuindo ações aos objetos da brincadeira. Vejamos esse episódio:

*“Durante o recreio, um grupo de meninos acharam um pedaço de tecido na cor preta, jogado encima da mesa onde eles lanchavam, foram até a sala, pegaram uma tesoura e fizeram dois furos no tecido de modo que o pedaço de pano ganhou a forma de uma máscara, um dos alunos amarrou o pedaço de pano (agora uma máscara), e saiu correndo atrás dos colegas, dizendo ser um ladrão. Além da máscara ele utilizou da mão para representar uma arma, logo mais meninos começaram a se aproximar e entrar na brincadeira, em poucos minutos já havia se formado uma brincadeira de polícia e ladrão” (Jardim I, CMEI B, dia 8).*

Percebemos que no jogo de papéis sociais, a criança pode imaginar individualmente e coletivamente, ou seja, há um consenso sobre os novos significados. Arce (2006) pautada no trabalho de Elkonin, sintetiza três aspectos importantes da situação imaginária:

- Os experimentos demonstram que o papel assumido pela criança é idêntico às suas ações e à significação dos objetos com que opera;
- O papel é introduzido nas ações da criança mediante os brinquedos temáticos, que por si propõe o sentido das ações que devem ser realizadas com eles;
- A parte significativa do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, é preciso ter a situação e as ações lúdicas (ARCE, 2006, p.76).

Queremos destacar então a função do professor como mediador na situação imaginária da criança, os quais podem trabalhar coletivamente na produção de conhecimento introduzindo por meio do brincar/jogo de papéis sociais novos conceitos científicos. Esse papel mediador pode ser observado quando:

*“Hoje a professora trouxe material para fazer massinha de modelar caseira, após os alunos terminarem a atividade didática, a professora pegou o óleo, a farinha, o sal e a tinta, foi falando nessa ordem e mostrando para os alunos, enquanto isso eles permaneceram sentados só observando assim como eu, aquele processo que a professora estava fazendo, e assim conversando com os alunos pouco a pouco a massa foi ganhando forma, chegou um momento em que a professora precisava sovar a massa e para isso ela batia nessa massa com muita força, cada vez que ela jogava a massa para cima e ela caía de volta na bacia os alunos gargalhavam, nesse momento todos queriam ver de perto, então a professora pediu que eles levantassem para vê melhor, assim a professora ficou lá sovando a massa com um monte de criança ao seu redor, depois de pronta ela distribuiu um pedaço para cada criança e pediu para que se sentassem e fizesse algo bem legal com a massinha de modelar, prontamente as crianças se sentaram e começaram a criar, teve pão, biscoito, flor, bichos variados, armas, bolinha, bonecos... e cada coisa nova que eles criavam mostrava para a professora e também para mim”. (jardim I, CMEI B, dia 2).*

A criança imita os adultos, reproduz suas atividades, dessa forma, assimila o conteúdo dessas atividades, atua de maneira semelhante a como o fazem os maiores na vida real, é muito comum durante atividades como esta citada, as crianças relatarem que estão fazendo algo que tenham visto ou vivenciado no dia-a-dia.

Podemos dizer que os argumentos da brincadeira de papéis sociais dependem do momento histórico, da classe social da criança, das suas vivências familiares e das condições de produção da sociedade em que vive (ELKONIN, 2009).

*“Enquanto a professora arrumava o DVD para passar um filme, um aluno se aproximou de mim e começou a fazer movimentos semelhante ao de fazer abdominal, perguntei o que ele estava fazendo e o aluno disse que estava fazendo ginástica para a “acabar com a barriga”, novamente o questioneei, perguntando como ele sabia disso, ele me respondeu dizendo: porque minha mãe faz” (jardim I, CMEI B, dia 6).*

A análise dos dados revela a necessidade da criança brincar de papéis sociais. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a atividade principal é que exerce maior influência sobre o desenvolvimento e seria ela a chave para a aquisição de novos conhecimentos como também a porta para a atuação da professora na zona de desenvolvimento proximal. Vejamos o episódio seguinte:

*“A professora criou um jogo da velha com papelão e tampinhas de garrafa de refrigerante, ela fez a quantidade suficiente para que todos os alunos pudessem participar, assim pediu que sentassem em duplas, organizou as cadeiras de modo que cada criança ficasse de um da mesa e assim os alunos um de frente para o outro começaram a brincar, durante a brincadeira foi possível observar a professora passando de dupla em dupla, auxiliando aqueles que estavam com dificuldades, depois de passada todas as regras as criança iniciaram a brincadeira, pude elencar alguns pontos que considere importante salientar, primeiro a lado competitivo dos alunos e a grande dificuldade de aceitar a perda do jogo, segundo que a maneira como algumas crianças tentavam burlar as regras impostas, e por último o que me chamou muito a atenção, foi o fato de um aluno ter muita dificuldade e assim não conseguir em nenhum momento ganhar o jogo, seu colega ao perceber a dificuldade, começou a auxiliá-lo, de modo a permitir que o mesmo ganhasse uma partida do jogo. E assim o jogo continuou por cerca de 45min...” (Jardim II, CMEI B, dia 4).*

Nesse episódio podemos elencar uma série de contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil, a começar pela mediação primeiramente da professora com os alunos e, posteriormente de aluno para aluno.

Segundo Elkonin (2009), o jogo de papéis sociais assume um papel importante no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Sua utilização como um meio e não como um fim, permite o desenvolvimento das faculdades humanas superiores, provendo assim novas aprendizagens. Na idade pré-escolar, o jogo surge a partir de tendências irrealizáveis. A essência do jogo é a realização dos desejos, mas não de desejos isolados e sim de desejos generalizados.

### **3.2 Concepções de brincadeiras presentes nos documentos oficiais da Educação Infantil. “Tia! Que horas que nós vamos brincar?”**

Visando proporcionar ao leitor uma compreensão mais ampla do papel que a

brincadeira ocupa na Educação dos menores de seis anos no contexto brasileiro, demonstraremos nesse item, ainda que brevemente, como a Educação Infantil vem se constituindo historicamente no Brasil, e de que modo a brincadeira tem sido entendida e propagada nos documentos oficiais norteadores da educação.

Elaboramos esse item na tentativa de responder e justificar um dos objetivos específicos do presente trabalho. Para tanto, buscamos fornecer dados que auxiliem o leitor a refletir sobre a Educação Infantil, por meio, dos documentos oficiais, apontando as contribuições que a brincadeira, embasada na perspectiva Histórico-Cultural, pode trazer a essa etapa educacional. Desse modo, a primeira discussão a ser feita sobre a Educação Infantil, é de que modo ela tem se constituído historicamente? Entendendo a complexidade da prática pedagógica, uma vez que, o aspecto assistencialista da Educação Infantil é marca presente no contexto escolar desde sua origem. Faremos uma breve contextualização acerca do surgimento da educação infantil, pois acreditamos que esta fornecerá ao leitor dados significantes sobre as normativas que temos hoje para a educação infantil.

Em fins do século XVIII surgem na Europa às instituições religiosas e filantrópicas que deram origem ao atendimento educacional de crianças menores de seis anos. Tais instituições, que funcionavam em regime de internato, tinham como objetivo amparar a infância pobre e reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida. Em 1738, no Brasil, surge a primeira “Casa da Roda” ou “Roda dos Expostos”, oferecendo serviços de natureza filantrópica, caritativa e assistencial, foi o primeiro tipo de atendimento institucional destinado à criança pequena (MERISSE, 1997).

A partir da década de vinte, no Brasil, surgem creches destinadas ao amparo de filhos de operários, já que estes foram sendo absorvidos como mão-de-obra nas fábricas. Nesse período, Rocha (1999), aponta o aparecimento de algumas creches mantidas pelas próprias fábricas, como conquista dos movimentos operários.

Ainda na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, evidencia-se certa preocupação em aproximar as instituições que atendiam os pequenos, que:

[...] aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN Jr., 2000, p. 09).

Somente a partir de 1975 o atendimento à criança de quatro a seis anos em pré-escola

passa a ser inserido nas ações do Ministério da Educação (MEC), enquanto as creches permaneceram vinculadas aos órgãos de Assistência Social. Ao longo de sua história, a creche foi apresentada ora como difusora de hábitos de higiene e saúde, ora como uma *dádiva aos desafortunados*, isto é, como agência promotora do bem-estar social e via de combate à pobreza (MERISSE, 1997, grifos nossos).

Kuhlmann Jr. (2000) aponta que, as transformações proporcionadas pela divisão do trabalho, levando a incorporação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, fez com que estas buscassem instituições educacionais para atender seus filhos. “O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar [...] A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

A pré-escola assumia, assim, função preparatória e compensatória, desde suas origens, a Educação Infantil aparece como empreendimento a baixo custo, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se tem a seu respeito.

Ao longo de sua história, a educação infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o ensino fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se de um segmento historicamente desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora se apoiando em modelos domésticos ou hospitalares, ora reproduzindo formato característico do ensino fundamental - desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida (PASQUALINI, 2011, p. 60-61).

Portanto, se na sua origem a educação infantil foi alicerçada por teorias educacionais calcadas em um processo de não a considerar escolar, cumpre então, de acordo com Stemmer (2012, p. 28) desvelar “[...] como atualmente o irracionalismo, agora legitimado pelo pós-modernismo, encontra-se presente nas perspectivas para a educação das crianças pequenas. Visando as possíveis consequências disso para as práticas pedagógicas”.

Nesse ponto, temos então a legislação que passou a considerar a criança como um ser de direito, em meados da década de 1980 e a década de 1990 demonstraram certos avanços e conquistas no campo da Educação Infantil brasileira, com a Constituição Federal de 1988, a

garantia da Educação Básica, obrigatória e gratuita, passou a ser de responsabilidade do Estado, como pode ser lido no Capítulo III, Seção I:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 59/2009) I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988, s/p).

Em 1996, a Educação Infantil no Brasil foi integrada à Educação Básica, com a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal Lei dividiu a Educação brasileira em dois níveis<sup>29</sup>: a Educação Básica e o Ensino Superior. Quanto a educação básica temos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796<sup>30</sup>, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda no Art. 29º temos que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, s/p).

Outros importantes documentos oficiais voltados para a Educação Infantil foram lançados pelo MEC. Na década de 1990 podemos destacar o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) de 1998, contando com três volumes; os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” de 2006, com dois volumes; as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) de 2010, com volume único; e recentemente foi lançado a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) de 2016, em volume único.

Assim, sem desconsiderarmos a importância e certos avanços que as legislações citadas

<sup>29</sup> Essa divisão é encontrada no Título III, do direito à Educação e do dever de educar. Art. 4º. (BRASIL, 1996)

<sup>30</sup> LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. (BRASIL, 1996)

anteriormente representaram no campo da Educação Infantil, acordamos com a ideia de que a prática pedagógica não ocorre em um sentido linear. O “novo” e o “velho” se entrelaçam, e assim, a prática pedagógica evidencia rupturas, continuidades, avanços e retrocessos.

Para compreendermos o papel da brincadeira na Educação Infantil brasileira, analisamos três documentos voltados para a Educação Infantil produzidos pelo MEC, a saber:

- I- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), 1998;
- II- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006;
- III- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2010. E para complementar a discussão trazemos alguns elementos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2016.

E no âmbito municipal analisamos os seguintes documentos oficiais voltados para a Educação Infantil:

- Plano Municipal de Educação de Catalão (PME) de 2011.
- Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão (PPGRME) de 2013.
- Projeto Político Pedagógico (PPP) dos CMEIs observados, sendo o do CMEI A elaborado em 2011, e no CMEI B elaborado em 2016.

Para que o leitor tome conhecimento sobre o conteúdo dos documentos citados, faremos uma breve apresentação dos mesmos. Iniciamos com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, este documento é dividido em três volumes. Foi desenvolvido com o objetivo de servir como um guia de reflexão e orientação, para profissionais que atuam diretamente com educação infantil. Sendo ele, referência para o trabalho em sala de aula.

O primeiro volume introduz o documento, apresentando um breve histórico da Educação Infantil no país, definindo conceitos de criança, educação, instituição, e educador infantil. Entre outras questões: orientações referentes à organização do tempo e do espaço físico; escolha de conteúdos e de materiais; sugestões de atividades; tipos de registros e formas de avaliação; papel da família e da comunidade; atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais; entre muitas outras<sup>31</sup>. Apoiados nessas reflexões foram elaborados os outros dois volumes.

O volume 2, intitulado *Formação pessoa e social*, discute os processos de construção

---

<sup>31</sup> Questões que devido a finalidade do presente trabalho cabe apenas apresentá-las e não aprofundá-las.

da identidade e autonomia da criança. O volume 3, cujo título é *Conhecimento de mundo*, trabalha a construção das diferentes linguagens e a relação com os objetos de conhecimento: movimento, música, arte visuais, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita, e matemática.

Para cada eixo apresentam-se também os conteúdos propostos, os objetivos de tais conteúdos e as orientações didáticas, assim como as orientações gerais para o professor em relação à organização das atividades propostas. Os conteúdos e os objetivos também são, na maioria das vezes, separados entre as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” contam com dois volumes, nos quais se propõem indicar as

[...] referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006a, p.03).

Assim, o objetivo do documento é estabelecer padrões que deverão orientar as instituições de Educação Infantil, abrangendo os Parâmetros como uma “[...] referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira [...]” (BRASIL, 2006a, p.08).

Para determinar os padrões de qualidade, o primeiro volume contextualiza algumas concepções e ideias presentes na Educação Infantil que são consideradas importantes para a compreensão do momento atual, como, a questão indissociável entre o cuidar e o educar na Educação das crianças menores de 6 anos, afirmando que é preciso garantir, além do atendimento as necessidades de alimentação, saúde, higiene e proteção das crianças, o acesso aos conhecimentos sistematizados (BRASIL, 2006a).

Ainda sobre o primeiro volume, destaca-se a atenção dada à diversidade do país, buscando um equilíbrio entre a igualdade e o respeito às diferenças, visando padrões de qualidade dentro dessa perspectiva de respeito à diversidade.

O segundo volume, especifica as competências dos sistemas de ensino, distinguindo as responsabilidades dos níveis: federal, estadual e municipal. Nesse volume, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade partilhando sua cultura. Silva (2012, p.87) afirma, que “[...] a criança, assim, não é uma abstração, mas sim produto e produtor da história e da cultura”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aderidas pela Resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009, também estão em comum acordo com o

contexto de expansão e reconhecimento da Educação Infantil brasileira desde a Constituição de 1988, sendo um de seus objetivos, o de “[...] estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 07).

As práticas pedagógicas propostas para a Educação Infantil nas DCNEIs possuem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, no entanto, o documento não explicita o que entende por interação e brincadeira. Mas coloca como dever de o Estado priorizar,

[...] as discussões sobre como 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, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

As propostas pedagógicas para Educação Infantil nas DCNEIs têm como orientação os seguintes fundamentos norteadores:

- A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, p. 17).

De acordo com Faria (2016), esse documento, além de seus objetivos, apresenta as definições acerca da Educação Infantil, da criança, do currículo e da proposta pedagógica; a concepção de Educação Infantil e os princípios que devem embasá-la; as concepções e os objetivos da proposta pedagógica, a organização do espaço, tempo e dos materiais; a proposta pedagógica em relação à diversidade, as crianças indígenas e do campo; as práticas pedagógicas presentes na Educação Infantil.

Constatamos que as interações e brincadeiras são consideradas, nos RCNEIs, nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e nas DCNEIs como central no trabalho a ser desenvolvido com a criança menor de seis anos nessa primeira etapa da Educação Básica. Porém, advinda de uma lógica construtivista.

Nesse contexto temos o RCNEI, volume 1, que “[...] busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras [...] (BRASIL, 1998a, p.07), marcando o brincar como um dos objetivos gerais que deve ser considerado pela prática na Educação Infantil, afirmando que por meio dessa atividade as crianças expressam suas “[...] emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e

necessidades [...]” (BRASIL, 1998a, p. 63), ainda nesse documento, as “[...] brincadeiras no espaço interno e externo [...]” (BRASIL, 1998a, p. 55) são incluídas nas atividades permanentes da Educação Infantil (FARIA, 2016).

Em consonância, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e as DCNEIs, destacam o brincar como uma das atividades que deve ser incentivada pelas práticas pedagógicas (BRASIL, 2006a), e como “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

A compreensão acerca da brincadeira é abordada de forma mais explícita nos dois primeiros volumes do RCNEI, já o terceiro volume traz apenas algumas sugestões de jogos e brincadeiras capazes de contribuir com a introdução de alguns dos conteúdos propostos, tais como: matemática, natureza, sociedade e movimento.

No primeiro volume do documento, temos que a compreensão e o desenvolvimento da brincadeira, depende exclusivamente da vontade da própria criança, que

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998a, p. 28).

De acordo com Faria (2016), para o RCNEI, a brincadeira envolve diversas categorias que podem ser agrupadas em três modalidades, sendo elas: brincadeira de faz-de-conta ou de papéis, brincadeira com regras e brincadeira com materiais de construção. Essas categorias contribuem, segundo o documento, com a ampliação dos conhecimentos da criança.

Dessa maneira, o RCNEI afirma que na brincadeira, as crianças relacionam as experiências que já possuem com ações provocadas ou sugeridas pelos objetos com os quais elas manipulam: “Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova” (BRASIL, 1998b, p.23).

Outro documento discutido nos últimos dois anos acerca da educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua primeira apresentação de proposta preliminar pelo Ministério da Educação (MEC) no portal da base, em 16 de setembro de 2015. Passou por consulta pública e recebeu novas formulações, permitindo assim a elaboração da segunda versão do documento apresentada em 05 de maio de 2016.

Está organizada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, cada uma destas áreas se divide em disciplinas específicas e organizadas em cada nível de ensino. A BNCC busca universalizar os currículos em todo território nacional e a partir desta universalização deverá implantar inúmeras ações que estão sendo propostas.

Logo nas primeiras linhas da apresentação temos que, “ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2016, s/p).

Segundo o documento, a BNCC irá determinar os conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e apropriação durante sua trajetória na educação básica, desde seu ingresso até o fim do ensino médio. A proposta é configurar a BNCC, como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Quanto à educação infantil afirma que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2016, p. 34).

O que podemos destacar é que a BNCC deixa claro que precisa haver um trabalho intencional, além disso, diferente dos outros documentos ela apresenta quadros demonstrando o que se espera da criança em cada etapa, o que é algo novo, e que precisa ser mais discutido pois demonstra um interesse no desenvolvimento da criança. Percebemos na BNCC que a educação infantil novamente tem um grande vínculo com a questão do cuidar, o que é comum aos demais documentos descritos aqui até o momento, não estamos dizendo que o cuidado com o corpo, alimentação, higiene, não seja importante, mas acreditamos que uma educação infantil deve ir além do educar para a autonomia, e visar o desenvolvimento infantil como um todo.

Nos deparamos com discursos que, em sua maioria, comungam com os ideais construtivistas, trazendo em muitos momentos a criança como protagonista do processo

educativo, o que pode ser discutido em relação a brincadeira, que em várias situações é vista como algo natural e espontânea a criança.

Ao tratar dos documentos municipais, vale ressaltar que para termos acesso aos materiais citados, foi preciso, inicialmente apresentarmos uma proposta de coleta de dados<sup>32</sup> juntamente a SME de Catalão-GO, que nos concedeu permissão para utilizar os documentos solicitados, além de permitir nosso acesso às instituições observadas.

Porém, ao longo de mais de três meses, não tivemos acesso ao material, isso porque os responsáveis por cederem o material para pesquisa não conseguiam encontrar os documentos solicitados. Após uma luta quase que diária de visitas a SME em busca dos documentos, conseguimos o acesso, por meio de outro pesquisador que havia conseguido o material anteriormente e pode nos ceder, sendo que a SME, além de permitir o uso deste material, solicitou que encaminhássemos uma cópia para que eles pudessem arquivar.

Esse fato vivenciado nos faz perceber um certo descaso da SME, não só com os documentos, mas também com educação infantil, uma vez que, não encontramos nos documentos municipais um que tivesse seu conteúdo voltado especificamente para educação infantil. A junção dessas situações já nos diz muito da relação do município com a educação como um todo.

Sobre o Plano Municipal de Educação (PME) sua elaboração deve-se a criação da Lei nº. 10.172 de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e determina que o Distrito Federal e os Municípios elaborem seus planos decenais correspondentes. Assim, o objetivo de elaborar este PME “[...] estabeleceu-se um processo amplo e democrático de reflexão e discussão, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com a participação de diversos segmentos que representam e, referendam, a Educação no Município de Catalão” (CATALÃO, 2011a, p. 6).

A Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino (PPGRME) de Catalão surgiu como uma necessidade, a partir das reflexões, troca de experiências e relatos do cotidiano que ocorrem durante os encontros pedagógicos entre os coordenadores da SMEC e diversos atores da rede municipal de ensino. Tem por desafio “[...] continuar a discutir, construir e produzir a história da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Catalão-GO” (CATALÃO, 2013, p.5).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem por função delinear a referência geral, expressando o desejo e o compromisso do grupo. “É um instrumento teórico-metodológico

---

<sup>32</sup> A proposta encontrasse na íntegra no apêndice.

que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola e da creche de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa” (CATALÃO, 2011b, p.2).

Notamos, acerca do PPP de cada instituição observada, que mesmo ambos datarem anos diferentes de elaboração, possuem algumas similaridades, principalmente em relação à concepção de educação e infância. Como podemos observar a seguir:

Para refletir sobre a função social da escola, conclui que é necessário um repensar a organização político- pedagógica que permita:

- 1- Trabalhar valores culturais, morais e físicos
  - 2- Integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados;
  - 3- Compreender este aluno/a como um/a cidadão/ã que deve ser um/a agente transformador/a da sociedade, além de crítico/a, responsável e participante.
- (CATALÃO, 2011b, p. 8)

Reconhecemos como nossa missão, o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de um ensino baseado no verdadeiro amor pela infância. Temos em mente uma visão que busca inserir a criança como um ser integro e capacitado em um âmbito global. Prezamos e mantemos sempre os mesmos valores, como a transparência compromisso e integridade: valores estes, que ensinamos as nossas crianças dia após dia. Para tanto, pautamos o nosso trabalho na tríade: educar, cuidar e brincar (CATALÃO, 2016, s/n).

Observamos assim, que o PPP dos CMEIs observados, defende, assim como RCNEI, a ideia de integração entre cuidar e educar. Porém, acreditamos que uma educação infantil de qualidade deve ir além do simples educar para a autonomia. De acordo com Arce (2013), esperasse contribuir para além do assistencialismo, ou para além de um preparatório a atividade de estudo, ou ainda, além do irracionalismo das proposições construtivistas e pós-modernas. O desejo é que as crianças tenham direito ao real desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Acreditamos que o histórico da Educação Infantil no Brasil revela-nos que a própria indefinição da função dessa etapa educacional contribuiu para que a brincadeira não ocupasse o mesmo lugar que as atividades pedagógicas estruturadas pelo professor nesse ambiente, ou seja, a falta de compreensão do real papel que a Educação Infantil representa no processo de escolarização, assim como no desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, segundo Arce (2006, p. 102), “a brincadeira aparece como uma linguagem infantil que auxilia a criança em sua capacidade criar. A brincadeira é definida no documento como algo que ocorre na esfera da imaginação[...]”. Assim, no RCNEI, “a brincadeira é entendida como uma imitação transformada, nos planos das emoções e das ideias” (BRASIL, 1998a, p.27). Desse modo, Arce (2013, p.19) permite refletir sobre o desenvolvimento da educação infantil nos documentos:

A criança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(RCNEI) é um ser histórico e social que deve ser considerado em sua multiplicidade para a organização do contexto educativo. Desenvolve-se, principalmente, através de sua ação sobre o meio e interação com as pessoas a sua volta. A brincadeira espontânea aparece, dessa forma, como o ponto pelo qual a criança irá absorver o conhecimento pautado principalmente na aquisição de habilidades cognitivas. Assim, criança é um ser produtor de cultura, criativo, e está para além do mundo adulto (ARCE, 2013, p.19).

Diferente do RCNEI, ao estudarmos a Teoria Histórico-Cultural, temos o desenvolvimento infantil ligado à educação e sociedade e principalmente ao papel que os adultos adquirem nesse processo.

Um desenvolvimento natural, universal e singular seria inconcebível, pois está intrinsecamente conectado ao desenvolvimento social e histórico da humanidade. A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida (ARCE, 2006, p.107).

Vemos então que para os autores soviéticos, a brincadeira é importante no período da educação infantil, mas as razões para esta afirmação são distintas das do RCNEI, como observados nas citações anteriores, pois na Teoria Histórico-Cultural a brincadeira constitui-se em atividade principal porque na educação infantil ela provoca revoluções no desenvolvimento infantil.

Contudo, quando se trata dos documentos norteadores para educação infantil, vemos que eles comungam dos ideais construtivistas, sendo a criança ator principal do processo de educação.

O não diretivismo adotado como forma de trabalho do professor, que leva a práticas espontâneas em sala de aula, é defendido nos documentos, quando se destaca a criança como condutora do seu desenvolvimento. Assim, como vimos, essa mesma defesa é feita pela teoria construtivista (SILVA, 2012, p. 100).

E assim também, vemos essa teoria sendo defendida nas pré-escolas em Catalão, não só por meio dos documentos oficiais, mas pelas atividades observadas nas pré-escolas. Para propor uma mudança no modo de pensar a educação infantil, precisamos tornar o professor protagonista deste processo, mas isso só é possível se ultrapassarmos as barreiras impostas pela sociedade atual, sobre o modo de educar e ensinar, “trazendo aos alunos a essência que se encontra escondida pelo cotidiano medíocre e alienado com o qual eles convivem diariamente” (ARCE, 2006, p.113).

É preciso promover ações que rompam a naturalização empregada à brincadeira de papéis sociais, fazendo conhecer sua importância no desenvolvimento infantil. Não se pode

perder de vista o brincar/jogo de papéis sociais como uma construção social, e não como produzido pela natureza.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos até aqui, entendemos que para as concepções da Teoria Histórico-Cultural enxergamos a educação pré-escolar como um espaço de sistematização do saber, portanto, que organiza conteúdos que propiciam à criança novos olhares sobre o mundo, novas experiências que possam enriquecer a brincadeira, já que, ao ampliar o círculo de conhecimentos das crianças, surgem mais conteúdos, argumentos e papéis para serem protagonizados. Assim, o papel da escola, como transmissora de conhecimentos acumulados historicamente é de proporcionar a essas crianças, conteúdos escolares por meio da brincadeira, que é a atividade, de acordo com Elkonin (2009), que mais desenvolve o pensamento da criança nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Não se trata de um trabalho simples, segundo Arce e Baldan (2013, p. 102) o “[...] professor deve possuir habilidade didático-metodológica e conhecimentos sólidos dos conteúdos para conseguir dialeticamente trabalhar os conceitos do cotidiano[...]”, ou seja, primeiramente é preciso que haja um planejamento da brincadeira para posteriormente ocorrer sua execução. Quando se executa o trabalho por meio dessa interface, o professor consegue gerar na criança representações mentais daquilo que irá fazer. Fleer (2010 apud ARCE, 2013) aponta que a criança quando mediada pelo professor é levada a pensar, criando diferentes percursos para se chegar a ação em si.

Todavia, essa atividade somente contribui para o desenvolvimento infantil quando é intencionalmente planejada e mediada pelo professor com a finalidade de ampliar o repertório cultural das crianças. É nesse sentido que a escola aparece como um espaço para a ampliação do círculo de conhecimento das crianças, possibilitando-lhes novas operações intelectuais. Se, conforme pressuposto de Vygotsky (2003 apud ARCE, 2013), a aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, um dos fatores predominantes para se repensar a escola nesse momento é o que vem sendo ensinado e o que esses conhecimentos apreendidos têm suscitado nas crianças como um todo.

Assim, quando nos deparamos com documentos municipais que fazem uma reprodução do que já está posto, e não algo específico do município, vemos um não posicionamento do mesmo para construir a educação infantil. Essa afirmação se dá quando temos por exemplo, nas grades de atividades das crianças da pré-escola uma rotina que se assemelha a um livro didático para o professor de educação infantil, ou seja, se torna uma reprodução, são aulas que o professor tem que seguir, tem que repetir todo ano, como é o caso das datas comemorativas.

Ter os horários discriminados da maneira como foi observado no decorrer da pesquisa, traduz para nós, o quanto parte deste trabalho na educação infantil está mecanizado, isso ocorre justamente pela falta de uma base teórica específica, construída para o professor pensar e olhar a criança, bem como pensar a brincadeira, e não somente reproduzir práticas que já ocorrem à muitos anos na educação infantil brasileira.

Pensando no todo, vale lembrar nosso percurso. No primeiro capítulo buscamos proporcionar ao leitor uma breve compreensão da Teoria Histórico-Cultural, visando principalmente a autenticidade da brincadeira como fruto das necessidades sociais, ou seja, como uma construção social que não surge naturalmente, espontaneamente ou internamente em cada criança.

Quanto ao percurso metodológico da pesquisa, trabalhamos com indícios do materialismo histórico-dialético, visando pensar o homem no seu contexto sócio histórico. Utilizamos da observação participante e da leitura analítica como instrumentos metodológicos.

Gostaríamos de destacar que ter como uma das ferramentas de pesquisa a observação participante, fez com que saíssemos do nosso comodismo acadêmico e adentrássemos ao campo, esse contato com o lócus da pesquisa, permitiu abrir caminho para novas discussões, fazendo emergir conceitos, situações e conflitos, com os quais não teríamos tido contato ao optar por outro instrumento de pesquisa.

Com relação à leitura analítica a partir dos documentos selecionados, identificamos que quando se trata de educação infantil são muitos os problemas encontrados, ao fazer emergir desses documentos questões referentes ao brincar, objetivo da nossa pesquisa, nos deparamos com situações que reforçam a importância da brincadeira, mas não apresentam caminhos concretos de como esta pode ser promovida no espaço da Educação Infantil, com isso, os professores acabam apenas reproduzindo as práticas já presentes nesse espaço.

Com o objetivo de relacionarmos nossos instrumentos metodológicos com o embasamento teórico, a partir da Teoria Histórico-Cultural, construímos categorias de análise baseadas tanto no material produzido, quanto nas discussões que emergiam ao longo dos estudos. Assim, a categoria 3.1, possibilitou dizermos das observações realizadas nas pré-escolas de Catalão. E na categoria 3.2, estabelecemos uma aproximação entre os documentos norteadores para educação e as brincadeiras observadas nas instituições.

Em suma, defendemos que não basta afirmarmos repetidamente a importância da brincadeira. É preciso saber de que lugar estamos falando e que tipo de brincadeira estamos propondo. Nesse sentido, gostaríamos de reiterar a importância de desconstruir a concepção

naturalizante, linear e espontâneo que é dada a brincadeira. Sabemos ser esta uma tarefa difícil, uma vez, que nos deparamos com documentos de âmbito nacional que estão a todo tempo fazendo essa afirmativa, tratando o brincar como algo que emerge da criança de forma natural.

Cabe a nós pesquisadores, defensores do desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, aprofundarmos nas concepções teóricas, apontarmos propostas e oferecermos possibilidades de ações, fazendo com que esses conceitos saiam do papel e transitem até o professor da Educação Infantil. E, assim ele enquanto mediador proporcione condições para que a brincadeira se desenvolva nessa primeira etapa educacional, visando o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. **Reuniões Anuais**. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br/>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra. DUARTE, Newton. (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006. p. 99 a 115.

ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP, editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico como crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.13-38.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP, editora Alínea, 2013, p. 93-112

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2013

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. X CONPE- Congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Caminhos trilados, caminhos a percorrer. **Anais on line**, 2011.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, Alessandra. DUARTE, Newton. (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006. p. 65- 88.

BARBOSA, Eliza Maria. **Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil**. 198f. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012 que estabelece as normas para pesquisa com seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de dezembro de 2012. Acesso em 22 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 1998a, 1v.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 1998b, 2v.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 1998c, 3v.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria da Educação Básica**. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil. Brasília, MEC, 2006, 1v.

\_\_\_\_\_. **Secretaria da Educação Básica**. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, MEC, 2006, 2v.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.9394/96. Brasília, DF, 1996.

CATALÃO. Projeto político Pedagógico do CMEI A. Catalão: SME, 2011. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. Projeto político Pedagógico do CMEI B. Catalão: SME, 2016. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação. Catalão: SME, 2011. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO. Catalão: SME, 2013. (Mimeo)

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Ligia M; ABRANTES,

Angelo A; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia M; ABRANTES, Angelo A; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.35-61.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra. DUARTE, Newton. (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (Re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul., 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 jan. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento/ Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Disponível em: [http://www.seplan.go.gov.br/sepin/perfilweb/estatística\\_bde.asp](http://www.seplan.go.gov.br/sepin/perfilweb/estatística_bde.asp). Acesso em 18 de jan. de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 18 de jan. de 2017.

KUHLMANN, M. J. **História da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº14, p.05-18, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em:

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

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia M; ABRANTES, Angelo A; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.129-147.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p.119-142.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-38.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 85-102.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In:[et al]. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Ligia M; ABRANTES, Angelo A; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.63-90.

PELLISSARI, Maria. A. **O diário de campo como instrumento de registro**. Mimeo, 1998.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas:

Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira**: análise de teses e documentos oficiais o período de 2000 a 2009. São Carlos: UFSCar, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SILVA, J.C. Projetos pedagógicos e dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.81-106.

STEMMER, M.R.G. Educação infantil: gênese e perspectivas. ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.05-32.

SOUZA, Natália Camargo. **Rotinas e Mediações na pré-escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

TULESKI, Silvana Cavo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções superiores. In: MARTINS, Ligia M; ABRANTES, Angelo A; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.35-61.

TURA, Maria de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p.183-206.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. Madri: Visor, 1996.

## APÊNDICE A

### MODELO DO TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### “Brincar/jogo de Papéis Sociais e a Educação Infantil: por uma abordagem da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”

Responsável pela pesquisa: Ana Paula Manica.  
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Ana Paula Manica, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar no telefone: 901464981424287. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo identificar e analisar o brincar nas pré-escolas e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural. Caso aceite o convite a pesquisadora fará observações semanais de aulas ministradas por você, durante o período de outubro a dezembro de 2016, que podem fornecer informações sobre o objeto de estudo desta pesquisa. A observação participante é um dos instrumentos que esta sendo utilizado na pesquisa de

campo. Foi adotada por ser um método interativo de coleta de informações que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou nos fenômenos que está observando. Pressupõe, portanto a participação do pesquisador nas situações vivenciadas pelos sujeitos que investiga, para, por meio dela, compreender os seus modos de expressão e as normas de funcionamento. Será observada uma turma de Jardim I e uma de Jardim II de cada instituição, sendo uma no período matutino e outra no vespertino (o critério de escolhas da sala foi elaborado juntamente com a coordenação da instituição participante).

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento durante as observações. Por isso, sinta-se à vontade em recusar qualquer situação que lhe cause constrangimento. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações, os diários de campo das observações realizadas das aulas ficarão guardados em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, sendo o mesmo destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para você, as escolas e a Secretaria Municipal de Educação na qual serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar participar, assine ao final deste documento. Este documento está em duas vias, pois uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Você tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

### **Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Brincar/jogo de Papéis Sociais e a Educação Infantil: por uma abordagem da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”**, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Ana Paula Manica sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e

benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Catalão, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

## APÊNDICE B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/ REGIONAL CATALÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

Catalão, 11 de agosto de 2016.

Ofício 01/2016

À Ilma. Secretária de Educação- Maria Inez Martins Vaz

**Proposta de Coleta de Dados na Rede Municipal de Educação do Município de Catalão/GO.**

**Título:** Brincar/Jogo de Papéis Sociais e a Educação Infantil: por uma abordagem da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

**Mestranda:** Ana Paula Manica<sup>1</sup>

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Janaina Cassiano Silva<sup>2</sup>

O presente trabalho de Mestrado compõe a pesquisa intitulada Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas com aprovação do comitê de ética (CAAE 39338214.0.0000.5083). Nesta pesquisa objetivamos identificar e analisar o brincar na pré-escola e nos documentos norteadores da educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural. Serão objetos de estudo a Proposta Pedagógica do município de Catalão/GO para a Educação Infantil, bem como os Projetos Político Pedagógico de duas instituições municipais atendam no mínimo 30 crianças menores de cinco anos e onze meses. Também faremos observações do brincar nestas instituições de educação infantil. A escolha destas será realizada por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, seguindo critério de maior tempo de fundação. Gostaríamos, portanto, de solicitar junto à Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO o acesso a esses documentos (Proposta Pedagógica do município de Catalão/GO e os Projetos Político Pedagógicos de duas instituições municipais de educação infantil) bem como o auxílio na seleção destas instituições. A disponibilidade desta Secretaria será fundamental para a concretização desta pesquisa. Encaminhamos em anexo o Termo de Anuência para a realização da pesquisa e o Projeto de Pesquisa. Colocamo-nos a disposição para qualquer outro esclarecimento e desde já agradecemos.

Atenciosamente,

**RECEBEMOS**  
 11/08/16  
*Ana Paula Manica*  
 ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

*Ana Paula Manica*  
 Ana Paula Manica

*Janaina Cassiano Silva*  
 Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva

<sup>1</sup> Mestranda do PPGEDUC UFG/Regional Catalão. E-mail: [anapaula\\_manica@hotmail.com](mailto:anapaula_manica@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Psicologia e do PPGEDUC- UFG/ Regional Catalão. E-mail: [janacassianos@gmail.com](mailto:janacassianos@gmail.com)

## ANEXO 1

**ROTEIRO DE  
OBSERVAÇÃO**

- **O espaço:** o cenário em que se desenvolve a situação social;
- **Os participantes:** pessoas que estão presentes e atuam no contexto da instituição infantil;
- **As atividades:** as ações desenvolvidas pelos participantes (alunos, professora, equipe pedagógica). Estas podem ser:
  - **Rotina (ROT):** Atividades que compreendem as tarefas diárias das crianças. Higiene (HIG); refeições (REF) e os momentos de socialização (SOC) realizados diariamente por ocasião da chegada das crianças. Nestes momentos reúnem-se todas as crianças de 03 a 05 anos e estas cantam músicas sendo a atividades dirigida pelas professoras;
  - **Didáticas (DID):** Correspondem as atividades desenvolvidas na sala estruturada de registros gráficos ou desenhos e pinturas. Colagens e registros de palavras ou números em folhas mimeografadas ou não e em algumas ocasiões nos cadernos de brochura das crianças;
  - **Lúdicas (LUD):** Incluem todas as atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras livres ou dirigidas desenvolvidas nos mais diversos espaços;
  - **Música (MUS):** Momentos em que as crianças cantam ou ouvem músicas em geral, sobre a orientação direta da professora;
  - **História (HIS):** Atividades em que as crianças ouvem histórias contadas pela professora, por Cds de história ou folheiam livros de literatura infantil;
  - **Outras (OUT):** Correspondem às atividades esporádicas ou circunstanciais que não possuem um objetivo pedagógico claramente definido.
- **Os agrupamentos:** as modalidades com que os participantes se agrupam na representação das ações, classificadas em atividades de grupo, pequenos grupos, livres agregações e tarefa individual;
- **Modalidades de Participação das crianças:**
  - Passivamente s/ intervenção (PSI): Utilizada para caracterizar os momentos em que as crianças participam das atividades sobre a orientação direta da professora e sem realizar nenhum tipo de sugestão, sem fazer perguntas ou realizar comentários sobre o tema da atividade;

- Realizam sozinhas a atividade (RSA): Caracteriza os momentos em que as crianças realizam as atividades sozinhas sem que haja nenhuma intervenção por parte das professoras;

- Participam respondendo às demandas (PRD): Corresponde a modalidade em que as crianças participam das atividades de forma limitada, pois somente respondem às demandas das professoras ao fazerem perguntas ou pedirem sugestões às crianças;

Ativamente s/ solicitação (AIS): Momentos em que as crianças participam ativamente da atividade, fazendo perguntas, oferecendo sugestões, fazendo propostas para as divisões dos materiais, escolhendo as brincadeiras ou músicas que querem realizar, mesmo sem a professora solicitar a participação delas;

- Autonomamente (AUT): As crianças participam de forma autônoma, escolhem que atividade irá desenvolver e as conduzem de acordo com seu interesse;

- Desordenadamente (DEA): Corresponde aos momentos em que as crianças não demonstram envolvimento com a atividade desenvolvida e comportam-se desorganizadamente.

➤ **As modalidades de gestão do professor:** os modos escolhidos pelo professor para dirigir o trabalho com as crianças. Classificadas segundo três diferentes modalidades:

- **Direta:** a professora decide a atividade a ser desenvolvida e a dirige de modo contínuo;

- **Intermediária:** a professora intervém predispondo materiais, fornecendo comandos para as atividades das crianças ou ajudando materialmente as crianças em caso de necessidade, mas sem dirigir diretamente suas atividades e;

- **Autônoma:** em que as crianças podem escolher a atividade a ser desenvolvida e conduzi-la de acordo com as modalidades preferidas.

➤ **Tempo:** Registro do intervalo de tempo entre o início e fim de cada atividade;

➤ **Material Disponível:** Descreve os materiais utilizados nas respectivas atividades. LP: lápis preto; LC: lápis de cor; PP: papel A4; CT: canetinha; CL: cola; CD: caderno; GC: giz de cera; TG: tinta guache; BQI: brinquedos industrializados e LLI: livros de literatura infantil.

➤ **Uso do Material:** Descreve se a utilização dos materiais é feita coletivamente (COL) ou individualmente (IND)

Referências:

BARBOSA, Eliza Maria. **Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil.** 198f. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 37- 54 (Coleção Educação Contemporânea)