

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELA CRISTINA DE MORAES

**INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO DE PAPÉIS COMO ATIVIDADE PRINCIPAL**

**SÃO CARLOS
2018**

MARCELA CRISTINA DE MORAES

**INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO DE PAPÉIS COMO ATIVIDADE PRINCIPAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da
Universidade Federal de São Carlos como requisito final
para a obtenção do título de doutor

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello

**SÃO CARLOS
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marcela Cristina de Moraes, realizada em 17/12/2018:

Profª. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar

Profª. Dra. Alessandra Arce Hai
UFSCar

Profª. Dra. Giselle Modé Magalhães
UFSCar

Profª. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
USP

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
UFU

Profª. Dra. Yulia Solovieva
BUAP

Para Sarah e Júlia

Desistir...

*“Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério;
É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”.*

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

*“Tornamo-nos nós mesmos através dos outros”
(Vigotski)*

À Profª Drª Maria Aparecida Mello por me orientar ao longo de todo o processo, sempre me incentivando a seguir em frente.

À Profª Drª Yulia Solovieva pela gentileza em me receber no México e por compartilhar conhecimentos importantes que fundamentaram esta tese.

Ao Prof. Dr. Luis Quintanar por todo o cuidado e simpatia, tornando a nossa estadia no México muito prazerosa.

Aos alunos da Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica da BUAP, pela convivência amigável nas disciplinas, em especial ao Arnoldo Ríos Antonio.

Às professoras e aos alunos do Colégio Kepler pelos momentos de aprendizado compartilhado.

Às professoras e aos alunos do CMEI por aceitarem os desafios da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes por me permitir participar de sua disciplina na UFU, por compartilhar reflexões e referências e por participar da banca.

À Profª Drª Marlene F. C. Gonçalves e Profª Drª Giselle Modé Magalhães pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À Profª Drª Alessandra Arce pela participação pelos apontamentos cuidadosos na banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR por desafiarem meus conhecimentos e por abrirem portas antes inexploradas por mim.

Aos integrantes do NEEVY pelos estudos, pesquisas e reflexões teóricas compartilhadas.

Aos amigos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, em especial à Sandra, Klívia e Adriana pela amizade e apoio constante.

À Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí e ao Colegiado do Curso Psicologia pela licença concedida.

À CAPES pela bolsa de doutorado sanduíche (PDSE).

Ao Christiano, meu companheiro e amigo fiel, pelo apoio infundável e amor incondicional.

À Júlia e Sarah, meu amor mais puro. Obrigada por vivenciarem comigo as alegrias e as dores desse processo.

À minha mãe Lúcia, que mesmo sem estudo, me ensinou que a educação é a maior herança que se pode deixar para um filho.

Ao meu pai Milton por me apoiar e acreditar na minha capacidade.

Aos meus irmãos Renato e Natália pela amizade fraternal e pela alegria em compartilhar minhas conquistas.

Às minhas amigas Alessandra Vieira, Cintia Bragheto, Cintia Marques, Giulliana, Graziele, Luciete, Marlene, Queidima e Sara, pelo apoio constante, cada uma na sua forma.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

El individuo se hace más libre cuando amplía sus conocimientos, desarrolla sus pensamientos y aprende a actuar de acuerdo con las leyes conocidas del mundo objetivo (GUREVICH, 1960, p. 387).

RESUMO

Atividade voluntária, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é uma neoformação que aparece ao final da etapa pré-escolar, que permite a criança tomar consciência de suas ações e regulá-las. Um atraso no desenvolvimento desta neoformação pode provocar complicações na vida escolar da criança, por não conseguir organizar suas atividades e também pela não fixação da atenção. O objetivo desta pesquisa foi avaliar alguns indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária, entre crianças de 3 a 6 anos, a partir da atividade de jogo de papéis, na relação com o ensino. A pesquisa foi realizada no México e no Brasil, apresentando as seguintes características: nos dois países foram realizadas observações participantes de crianças entre 3 e 6 anos da fase pré-escolar, sendo que no México a pesquisa foi realizada em uma escola privada e no Brasil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). As crianças entre 5 e 6 anos foram avaliadas por meio de instrumento de avaliação neuropsicológica da Atividade Voluntária e as professoras das turmas observadas foram entrevistadas. Os dados produzidos no colégio mexicano, onde o jogo de papéis é estruturado pela docente como atividade principal, apontaram que uma aumento de ações indicativas de voluntariedade entre as três turmas avaliadas, da seguinte forma: à medida que a linguagem passou do nível externo para o interno; a iniciativa/independência aumentou com a introdução simbólica nos jogos; reduziu o nível de distração, favorecendo o seguimento de regras até o fim do jogo; permitiu a criança realizar ações que algumas vezes não conseguia fora do jogo de papéis como, por exemplo, a resolução de conflito. No CMEI, observamos, no momento de brinquedoteca, o desenvolvimento inicial de jogo de papéis organizado pelas crianças sem estruturação do adulto, com indicadores de que há comportamentos voluntários durante a brincadeira, porém estes são instáveis, pois, ao mesmo tempo em que encontramos independência e iniciativa em algumas situações, também encontramos apego aos objetos, baixo uso da linguagem verbal e incapacidade de resolver conflitos. Diante desta instabilidade e da não variação de ações, a pesquisadora realizou algumas intervenções pontuais durante a brincadeira, atuando na zona de desenvolvimento proximal, o que possibilitou a experimentação de comportamentos voluntários e saltos qualitativos na forma de organizar a brincadeira como: aumento no tempo de envolvimento, aumento no número de personagens, possibilidade de explorar e sustentar diálogo, possibilidade de explorar outras temáticas, oportunidade para criar regras e resolver conflitos de acordo com o papel social. Assim, concluímos que o jogo de papéis sociais, intencionalmente organizado pelo docente, promoveu maior número de ações indicativas de voluntariedade e com maior complexidade, ao ser comparado com o jogo de papéis sem participação do adulto.

Palavras-chave: Atividade Voluntária; Jogo de Papéis Sociais; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

According to Historical-Cultural Theory, voluntary activity is a neoformation which appears at the end of pre-school age, becoming children aware of their actions and capable of controlling them. A delayed development of voluntary activity poses complications on their school life when they are not able to neither organize school activities nor focus attention. This research aims at assessing developmental indicators of voluntary activity, among 3-6 years-old children, from role play activity and structured and non-structured children's play. The research was carried out in Brazil and in Mexico, having the following characteristics: in both countries participant observation with 3-6 years-old children in pre-school age was conducted. In Mexico, this research was carried out in a private school, and in Brazil, in a Children Education City Center (CMEI). Children ranging 5-6 years-old were evaluated by a neuropsychological assessment of voluntary activity and their teachers were interviewed. Data collected in Mexican school, where role play is structured by the teacher as a 'principal activity' pointed out that voluntary activity increased among the three groups assessed, as follows: as language passed from external to internal level; the initiative/independence increased by the introduction of symbolism in games; the decreasing of the level of distraction, which ensured the respect for regulations until the game ended; as children were capable of accomplishing actions that they were not out of the role play, for instance, the conflict resolution. On the other hand, in CMEI we observed the initial development of role play organized by children with no-structuring from the adult, despite of detecting voluntary activity indicators during the game. In this case, the indicators were unsatisfactory once we could perceive independence/initiative in some situations but also strictly attachment to objects, low use of verbal language and incapacity of solving conflicts. In view of this situation, the researcher conducted some specific interventions during games, attempting to operate on the 'zone of proximal development', and allowing the experiment of voluntary behaviors as well as progress in the way children organized games, as: increasing the time of commitment and the number of characters; exploring and sustaining a dialogue; exploring further possibilities of thematic; creating rules and solving conflicts according to social roles. Thus, we conclude that the social role play, intentionally organized by the teacher, promoted a greater number of actions indicative of voluntariness and with greater complexity, when compared to the role play without adult participation.

Key-words: Voluntary Activity; Social Role-Play; Child Education; Historical-Cultural Theory.

RESÚMEN

La actividad voluntaria, según la Teoría Histórico-Cultural, es una neoformación que aparece al final de la etapa preescolar, permitiendo al niño tomar conciencia de sus acciones y regularlos. Un retraso en el desarrollo de esta neoformación provoca complicaciones en la vida escolar del niño, por no poder organizar sus actividades y también por la no fijación de la atención. El objetivo de esta investigación fue evaluar los indicadores de desarrollo de la actividad voluntaria, entre niños de 3 a 6 años, a partir de la actividad de juego de roles y juegos estructurados y no estructurados. La investigación fue realizada en México y Brasil, presentando las siguientes características: en los dos países se realizaron observaciones participantes de niños entre 3 y 6 años de la fase preescolar, siendo que en México la investigación fue realizada en una escuela privada y en Brasil en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI). Los niños entre 5 y 6 años fueron evaluados por medio de un instrumento de evaluación neuropsicológica de la Actividad Voluntaria y las profesoras de las clases observadas fueron entrevistadas. Los datos recogidos en el colegio mexicano, donde el juego de roles es estructurado por la docente como actividad rectora, apunta que la actividad voluntaria aumentó entre las tres grupos evaluados, de la siguiente forma: a medida que el lenguaje pasó del nivel externo al interno; la iniciativa / independencia ha aumentado con la introducción simbólica en los juegos; redujo el nivel de distracción, favoreciendo el seguimiento de reglas hasta el final del juego; permitió al niño realizar acciones que algunas veces no logra fuera del juego de roles como, por ejemplo, la resolución de conflicto. En el CMEI, observamos, en el momento de juguetes, el desarrollo inicial de juego de roles organizado por los niños sin estructuración del adulto, con indicadores de que hay comportamientos voluntarios durante el juego, pero éstos son inestable, pues, al mismo tiempo que encontramos independencia e iniciativa en algunas situaciones, también encontramos apego a los objetos, bajo uso del lenguaje verbal e incapacidad de resolver conflictos. Ante esta inestabilidad y la baja variación de acciones, la investigadora realizó algunas intervenciones puntuales durante el momento de juguetes, actuando en la zona de desarrollo próximo, lo que posibilitó la experimentación de comportamientos voluntarios y saltos cualitativos en la forma de organizar el juego como: aumento en el tiempo de participación, aumento en el número de roles, la posibilidad de explorar y sostener el diálogo, la posibilidad de explorar otras temáticas, la oportunidad para crear reglas y resolver conflictos de acuerdo con el rol social. Así, concluimos que el juego de papeles sociales, intencionalmente organizado por el docente, promovió un mayor número de acciones indicativas de voluntariedad y con mayor complejidad, al ser comparado con el juego de papeles sin participación del adulto.

Palabras-clave: Actividad Voluntaria. Juego de roles Sociales. Educación Infantil. Teoría Histórico-Cultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Jogo de papéis nas diferentes turmas.....	87
Figura 2 - Temas sugeridos pela professora e escolhidos pelas crianças para os jogos temáticos de papéis.....	93
Figura 3A - Brinquedos acomodados nas estantes da brinquedoteca.....	107
Figura 3B - Brinquedos maiores que ficam no chão da brinquedoteca.....	107
Figura 3C - Brinquedoteca depois de ser utilizada por uma turma.....	107
Figura 4 - Desenhos das crianças da turma III escolhidos para simbolizar a brinquedoteca.....	132
Figura 5 - Desenhos das crianças da turma II escolhidos para simbolizar a brinquedoteca.....	134
Figura 6 - Fotos da brinquedoteca após organização e simbolização.....	135
Figura 7 - Jogo de papéis da turma I (3 a 4 anos) com o tema “posto de gasolina”.....	138
Figura 8 - Símbolos construídos pelas crianças da turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no uso de regras entre as turmas de 3 e 5 anos.....	144
Tabela 2 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária a partir do papel social representado.....	150
Tabela 3 - Porcentagem de execução dos 9 alunos da turma III (5 a 6 anos) em cada um dos planos do protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária.....	153
Tabela 4 - Porcentagem de execução dos 11 alunos da turma III (5 a 6 anos) em cada um dos planos do protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipos de jogos desenvolvidos nas três turmas do CMEI.....	122
Gráfico 2 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no quesito verbal.....	137
Gráfico 3 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no quesito simbólico.....	140
Gráfico 4 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária por meio da interação objetal.....	148
Gráfico 5 - Porcentagem média de todas as ações avaliadas.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das etapas do desenvolvimento psicológico de acordo com sua estrutura e objetivo.....	35
Quadro 2 - Neoformações da criança pré-escolar.....	41
Quadro 3 – Recorte teórico sobre as características de cada interação lúdica e o papel do adulto/educador.....	58
Quadro 4 - Características das crianças do colégio mexicano segundo gênero, idade e condições gerais de desenvolvimento.....	70
Quadro 5 - Características das professoras do colégio mexicano segundo formação, tempo de docência e tempo no Colégio.....	71
Quadro 6 - Características das crianças do CMEI segundo gênero, idade e condições gerais de desenvolvimento.....	71
Quadro 7 - Características das professoras do CMEI segundo formação, tempo de docência e tempo no CMEI.....	72
Quadro 8 - Carga horária semanal destinada ao jogo de papéis em cada turma do colégio mexicano.....	86
Quadro 9 - Planejamento do jogo de papéis sociais com o tema “Galeria de arte” na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano.....	88
Quadro 10 - Momento de reflexão após os jogos de papéis sociais nas três turmas do colégio mexicano.....	91
Quadro 11 - Exemplo dos argumentos de uma sessão de jogo de papéis na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano.....	94
Quadro 12 - Exemplo dos argumentos de uma sessão de jogo de papéis na turma II (4 a 5 anos) do colégio mexicano.....	94
Quadro 13 - Exemplo do conteúdo de uma sessão de jogo de papéis na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano.....	95
Quadro 14 - Exemplo do conteúdo de uma sessão de jogo de papéis na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano.....	96
Quadro 15 - Objetos utilizados nos jogos de papéis sociais nas três turmas do colégio mexicano.....	97
Quadro 16 - Exemplo da Base Orientadora da Ação, para a realização de ações verbais e não verbais, em uma sessão de jogo de papéis na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano.....	99

Quadro 17 - Exemplo da Base Orientadora da Ação, para a realização de ações verbais e não verbais, em uma sessão de jogo de papéis na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano....	100
Quadro 18 - Nível de desenvolvimento do jogo de papéis de cada turma do colégio mexicano.....	101
Quadro 19 - Exigências e expectativas, segundo as docentes do CMEI, em torno da aprendizagem.....	102
Quadro 20 - Horário da brinquedoteca, atividades canceladas e motivos.....	108
Quadro 21 - Percepção das professoras do CMEI sobre a capacitação de um professor de Educação Infantil.....	109
Quadro 22 - Momento da escolha do brinquedo nas turmas de 3 a 6 anos.....	111
Quadro 23 - Características do tipo de jogo da turma I do CMEI.....	114
Quadro 24 - Características do tipo de jogo da turma II do CMEI.....	116
Quadro 25 - Características do tipo de jogo da turma III do CMEI.....	119
Quadro 26 - Temas dos jogos desenvolvidos nas três turmas do CMEI.....	124
Quadro 27 - Diálogos utilizados no jogo de Posto de Gasolina na turma I (3 a 4 anos).....	139
Quadro 28 - Exemplo de criação de símbolos, de modo independente, na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano	141
Quadro 29 - Recorte de episódios, das três turmas do colégio mexicano, nos quais o símbolo impulsionou a ação verbal	143
Quadro 30 - Recorte de cenas de controle entre os pares, nos jogos de papéis, da turma II (4 a 5 anos) do colégio mexicano.....	145
Quadro 31 - Recortes de cenas dos apontamentos das professoras, do colégio mexicano, sobre ações certas ou erradas no momento da reflexão.....	146
Quadro 32 - Mediações das professoras, do colégio mexicano, para estimular a substituição de objetos.....	149
Quadro 33 - Recortes de episódios, com orientações da professora da turma I (3 a 4 anos), para atuação de acordo com o papel.....	151
Quadro 34 - Descrição do papel da professora em cada etapa do jogo de papéis estruturado.....	159
Quadro 35 - Forma de agrupamento e tempo de envolvimento das turmas de 3 a 6 anos do CMEI.....	162
Quadro 36 - Uso de brinquedo substituto nas brincadeiras das crianças de 3 a 6 anos do CMEI.....	165

Quadro 37 - Utilização do diálogo de acordo com os papéis sociais nas três turmas do CMEI.....	168
Quadro 38 - Uso de regras e resolução de conflitos nas três turmas do CMEI.....	170
Quadro 39 - Intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma I (3 a 4 anos) do CMEI.....	175
Quadro 40 - Intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma II (4 a 5 anos) do CMEI.....	176
Quadro 41 - Intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma II (4 a 5 anos) do CMEI.....	179
Quadro 42 - Temas dos jogos de papéis a partir da intervenção da pesquisadora.....	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE	27
1.1. As teses centrais sobre a Teoria da Atividade	27
1.2. Periodização do desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos	33
1.3. Atividade Voluntária: neoformação da fase pré-escolar	40
1.4. Psicologia do jogo a partir da Teoria da Atividade	46
1.5. O jogo temático de papéis sociais na Educação Infantil	57
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	67
2.1 PARTICIPANTES	70
2.1.1. Participantes da investigação realizada no México	70
2.1.2. Participantes da investigação realizada no Brasil	71
2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS	72
2.2.1. Quadro para registro de ações voluntárias, em jogo de papel social estruturado pela docente, de um colégio mexicano	72
2.2.2. Roteiro para registro de ações voluntárias, em jogo de papel não estruturado pela docente, de uma escola pública de Educação Infantil no Brasil	74
2.2.3. Procedimento de intervenção da pesquisadora no momento de brinquedoteca na Escola Municipal de Educação Infantil no Brasil.....	75
2.2.4. Entrevista semiestruturada com as professoras	77
2.2.5. Entrevista com as crianças	78
2.2.6. Instrumento de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária	78
2.5. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	79
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DESCRITIVA DOS JOGOS DE PAPÉIS E DOS MOMENTOS DE BRINQUEDOTECA ENTRE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS	82
3.1. JOGO DE PAPÉIS ESTRUTURADO PELA DOCENTE	82
3.1.1 Argumentos dos Jogos de papéis sociais	93
3.1.2 Objetos/brinquedos utilizados nos jogos de papéis sociais	96
3.1.3 Base orientadora da Ação (BOA) para a realização de ações verbais e não verbais	98
3.2 BRINCADEIRA NÃO ESTRUTURADA NA BRINQUEDOTECA DO CMEI.....	103
3.2.1 Objetos/brinquedos utilizados pelas crianças do CMEI	111
3.2.2 Tipos de Jogos desenvolvidos nas turmas investigadas	113
3.2.3 Argumentos dos jogos realizados no CMEI	123
3.3 INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA NA BRINQUEDOTECA DO CMEI.....	126
3.3.1 Intervenção durante o jogo.....	126
3.3.2 Organização da brinquedoteca: separação de brinquedos por categorias	127

3.3.3.Organização da brinquedoteca: Construção de símbolos	129
CAPÍTULO 4 – INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA ENTRE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS	136
4.1 JOGO DE PAPÉIS ESTRUTURADO PELAS DOCENTES DO COLÉGIO MEXICANO	136
4.1.1 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio da linguagem	136
4.1.2 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio do uso de símbolos	140
4.1.3 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir das regras do jogo	143
4.1.4 Desenvolvimento da Atividade voluntária por meio da interação objetal	147
4.1.5 Desenvolvimento da Atividade voluntária a partir do papel social representado	149
4.1.6 Análise geral das ações realizadas com e sem ajuda	152
4.1.7 Avaliação do desenvolvimento Neuropsicológico da Atividade voluntária das crianças de 5 a 6 anos do colégio mexicano	153
4.2 JOGO NÃO ESTRUTURADO NA BRINQUEDOTECA DO CMEI.....	160
4.2.1 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir da formação grupal das crianças	161
4.2.2 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio do uso de brinquedos substituto	164
4.2.3 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio dos diálogos relacionados com o papel social adotado	167
4.2.4 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir da definição e uso de regras	170
4.2.5 Avaliação do desenvolvimento Neuropsicológico da Atividade Voluntária das crianças de 5 a 6 anos do CMEI	173
4.3 INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA NA BRINQUEDOTECA DO CMEI	174
4.3.1 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio de intervenções da pesquisadora durante a brincadeira na brinquedoteca	175
4.3.2 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir da organização e simbolização da brinquedoteca	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICE 1	203
APÊNDICE 2	205
APÊNDICE 3	207
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

A motivação pessoal para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu da necessidade de aplicar os conhecimentos advindos da Psicologia, acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, às demandas que surgem na escola, mais especificamente na Educação Infantil. Dediquei toda a minha formação à Psicologia Escolar crítica e, enquanto professora de estágio profissionalizante de um curso de Psicologia, recebi, nos últimos anos, por meio dos estagiários, queixas de docentes, ligadas ao desenvolvimento infantil e à prática pedagógica. Entre elas, despertaram o meu interesse e preocupação os casos de crianças entre 4 e 6 anos que estavam sendo encaminhadas pela escola para atendimento neurológico com a queixa de que “não prestavam atenção e não paravam quietas”.

Esta realidade me despertou a seguinte dúvida: será que o diagnóstico de Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tinha chegado na Educação Infantil, juntamente com o tratamento medicamentoso? Sim, haviam casos finalizados com o diagnóstico de TDAH, e entre as professoras pairava a incerteza do que fazer diante desses casos. Deste modo, fui desafiada a pensar em estratégias que pudessem superar a tentativa de medicalizar a educação.

Diante disso, iniciei minhas buscas sustentada por uma perspectiva de Psicologia Escolar crítica, que nasceu em 1980 com a publicação do livro que trata da produção do fracasso escolar, produzido Patto (1984) no qual ela questiona as práticas existentes dentro da escola e as crenças construídas ao longo do tempo que tem como base o modelo médico de atendimento e a focalização dos problemas na figura do aluno e de sua família, principalmente se os mesmos forem da classe trabalhadora.

Estas práticas, fundamentadas no modelo de atendimento médico, fazem com que problemas escolares sejam tratados como problemas de saúde e, por isso, justifica-se o uso da medicação. Os dados do Boletim de Epidemiologia (2012) sobre o consumo de metilfenidato, que é o princípio ativo dos medicamentos para TDAH, no período de 2009 a 2011, revelaram que, na cidade de São Paulo, houve um aumento de 1.569,71%, o que aponta no mínimo uma prática abusiva.

Consciente de que o encontro da Psicologia com a Educação deve produzir estratégias para superar a medicalização das questões escolares e que, portanto, a luta tem que ser política, como vem acontecendo há 7 anos com a criação do Fórum sobre Medicalização da

Educação e da Sociedade¹, e também acadêmica, isto é, no campo das produções científicas acumuladas ao longo da história, busquei por fazer um doutorado em Educação, entendendo que as respostas para esta situação encontram-se não só em uma ciência, mas envolve muitas outras.

Com a proposta de ampliar meus conhecimentos para responder as angústias das professoras, porque acredito que muitas crianças não tinham e não tem transtornos psicológicos, e também por observar que há complicações nos processos de ensino e de aprendizagem que dificultam o desenvolvimento escolar das crianças, apresento esta tese de doutorado que está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha Educação Escolar - Teorias e Práticas.

Iniciamos nossa busca em base de dados nacionais e internacionais (SIMÕES, 2014; HELENE; XAVIER, 2003; DE-NARDIN; SORDI, 2009; KASTRUP, 2004; SARGINI et al, 2015; ROSSINI; GALERA, 2010) e percebemos que as dificuldades no controle de comportamento estavam sendo investigadas sob a perspectiva da falta e da patologia e que, portanto, isso não ajudaria a superar a medicalização das questões escolares.

Descobrimos ainda, que existe uma frente investigativa, sob as bases da Teoria Histórico-cultural, de que a atenção voluntária pode ser desenvolvida, principalmente no espaço escolar, a partir da ação intencional do professor (LEITE; TULESKI, 2011), e encontramos também o trabalho de Vieira (2017), que teve como proposta estudar a atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural, com a finalidade de superar rótulos e garantir a aprendizagem.

A atenção é uma função psicológica superior que tem a característica de oferecer ao indivíduo o controle interno de suas ações, porém assim como as outras funções, a atenção passa, inicialmente, por etapas de controle externo até atingir o nível mais alto de controle interno (VYGOTSKY, 1995). Na Teoria da Atividade, “o processo de atividade dirigida a um objetivo estabelecido pelo sujeito é denominado atividade voluntária²” (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a, p.46).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da atividade voluntária é a linha central do desenvolvimento da personalidade, que é a capacidade de dominar o próprio comportamento e os processos psicológicos (SMIRNOVA, 2010; LIUBLINSKAIA, 1981).

¹ “Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, tem como objetivos: articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento” (<http://medicalizacao.org.br>).

² As traduções apresentadas ao longo de todo o texto são de nossa responsabilidade.

A característica de ação voluntária e consciente diferencia o homem dos outros animais, na medida em que a voluntariedade possibilita ao homem avaliar a situação real para além do concreto, escolher os estímulos que prestará atenção e definir o tempo de envolvimento. “Entende-se que sem esta propriedade da psique humana, o homem dificilmente pode desenvolver-se e desempenhar-se adequadamente no meio da cultura e da sociedade” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2001, p.6).

Cabe pontuar que os processos psicológicos não são voluntários desde o nascimento, para tanto, é preciso tempo e ação intencional do adulto para que a criança possa interiorizar a habilidade de organizar, dirigir e programar suas ações (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2001). Deste modo, o autodomínio, o autocontrole, a autorregulação e o comportamento voluntário são conquistas advindas de um processo histórico-cultural e não unicamente de uma conquista interna/orgânica.

A lei que vai guiar este desenvolvimento considera o que advém das relações sociais, isto é, os signos compartilhados socialmente passam a fazer parte do indivíduo na medida em que este vivencia as relações. Para tanto, o domínio de uma função depende do uso que o indivíduo fará dela (se sabe utilizá-la ou não). Sendo livre o homem, lhe é possibilitado fazer escolhas e tomar decisões com base em informações prévias ou não. Cabe destacar que essa liberdade de pensamento e tomada de decisão vai sendo também conquistada ao longo da história da humanidade, à medida que o homem se liberta de mitos e ideias castradoras podendo criar novos caminhos ao invés de seguir os determinados. Essas formulações permitem, deste modo, contribuir para análises criativas, não lineares, distante da homogeneização e classificação de tipos determinados de indivíduos (GONZÁLEZ, 2007).

Assim, a educação, num sentido amplo de prática social intersubjetiva e não necessariamente dependente de uma estrutura, é vista por Vigotski como essencial para o desenvolvimento psicológico individual e da personalidade do sujeito. O grande salto do desenvolvimento está atrelado à capacidade humana de criar e arriscar a seguir outros caminhos (GONZÁLEZ, 2007).

Sob esta perspectiva, o professor ocupa um papel ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que lhe cabe garantir o desenvolvimento de todas as crianças. Uma postura contrária seria identificar habilidades cognitivas que existem previamente na criança e garantir condições externas para que elas se desenvolvam. Esta última postura é a causa de muitos fracassos escolares, pois se o professor acredita que seu aluno nasce com habilidades cognitivas, então aqueles que têm dificuldades teriam também problemas

cognitivos inatos e deste modo, incapazes de aprender, o professor não teria o que fazer (TALIZINA, 2009).

A influência intencional e planejada do ensino na formação da personalidade tem sido muito pequena e, dentre as razões disso, destacamos tanto a concepção de personalidade calcada na psicologia tradicional quanto o conseqüente desconhecimento acerca de seu desenvolvimento, no que se inclui o reconhecimento das experiências mais decisivas para sua formação nas distintas etapas etárias (MARTINS, 2006, p. 27).

O fracasso escolar e os problemas de aprendizagem são situações comuns que interferem na vida de muitas crianças, no entanto, nada ou pouco se faz para que isso se resolva, sendo na maioria das vezes convertidos em um fato cotidiano. Às vezes, são realizadas alterações administrativas, de conteúdos escolares para cada disciplina, inserção e/ou retirada de disciplinas, alteração de faixa etária segundo o ano escolar, porém “não propõem alternativas específicas que permitam solucionar este problema ou reconsiderar os programas e os métodos de ensino” (TALIZINA, 2009; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2009a, p. 07).

Neste sentido, Vieira (2017) alerta que:

[...] nossa sociedade capitalista fomenta cada vez mais a meritocracia, as punições, os estímulos e incentivos individuais e todos os comportamentos burgueses que Vigotski tentava combater. Formamos homens individualistas, egoístas, incapazes de postergar satisfações e controlar impulsos, estando todas essas características presentes nos ditos “problemas de aprendizagem”, em que se culpabilizam o aluno, desconsiderando que ele é formado pelas relações de produção (p. 61).

Crianças que tem um baixo desenvolvimento da esfera voluntária, quando chegam na idade escolar³ recebem as seguintes queixas do professor: não se incluem na atividade grupal da sala, não realizam as instruções do professor, distraem com frequência, não concluem as tarefas no tempo dado, não conseguem organizar os cadernos, são impulsivos, desinibidos ou passivos e dependentes (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

São essas as queixas que temos recebido no estágio em psicologia escolar desenvolvido em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, portanto, é por isso que justificamos a necessidade de encontrar um caminho que supere a medicalização das questões escolares na prática pedagógica, por meio da compreensão do desenvolvimento da atividade voluntária.

³ Consideramos idade escolar o período após os 6 anos, quando a criança sai da Educação Infantil e entra no Ensino Fundamental I (TALIZINA, 2009).

A atividade voluntária é conhecida como uma neoformação básica da idade pré-escolar e faz parte de um conjunto com outras neoformações como personalidade, reflexão e a imaginação (SALMINA; FILIMINOVA, 2001; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

O final do período pré-escolar e o início da idade escolar:

[...] marcam uma fronteira essencial na aquisição da atividade voluntária. Durante a etapa escolar, é formada e consolidada a possibilidade de organizar, controlar e verificar a efetividade da sua própria atividade de maneira voluntária. Isso é alcançado a partir das formas de controle externo, até o controle interno, o qual representa a atenção no sentido propriamente psicológico da palavra (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a, p. 47).

No início, a atividade das crianças é controlada pelos adultos por meio de modelos e sugestões verbais e, com o tempo, ao longo do desenvolvimento, principalmente na fase pré-escolar, por meio do jogo temático de papéis que é a atividade principal, a criança adquire a habilidade de controlar suas próprias ações cumprindo objetivos propostos até chegar a traçar os próprios objetivos na fase escolar, o que por fim sinaliza o surgimento da atividade voluntária (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a).

Os estudos de Kravtsova (apud TALIZINA, 2000) apontaram que as crianças com baixo desenvolvimento das funções voluntárias também eram as que tinham um nível inferior de atividade lúdica. Assim, a introdução de jogos especiais contribuiu para o desenvolvimento da conduta voluntária.

As condições do jogo solicitam da criança envolvimento da atenção e memorização, portanto sua participação no jogo está condicionada a prestar atenção no papel do outro e na sua atuação, e também na necessidade de recordar quais são as regras. Percebe-se, deste modo, a contribuição do jogo no desenvolvimento de funções psíquicas voluntárias como a atenção e a memória (VENGUER, 1976).

Para tanto, há fundamentos para supor que:

[...] o desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce, para a consciência da criança, de suas relações com outros e, por conseguinte, sua postura pessoal e sua propensão a ocupar outra postura) é resultado do jogo (ELKONIN, 1980, p. 194).

A criança, num processo de desenvolvimento dialético, conquista a regulação da sua conduta à medida que sua linguagem desenvolve, e esta por sua vez se beneficia da voluntariedade conquistada. A parte mais importante desse desenvolvimento se dá no período pré-escolar⁴, por meio do jogo temático de papéis, em que a criança aprende diariamente a regular seu comportamento de modo a atingir os objetivos. “Se esta etapa ocorre de maneira exitosa, na etapa escolar, a criança conseguirá formar todos os aspectos voluntários de sua esfera psíquica” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2001, p. 7).

Algumas pesquisas realizadas no México e na Colômbia (GONZÁLEZ E SOLOVIEVA, 2014; GONZÁLEZ; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2011a; GÁRCIA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013; SOLOVIEVA et al., 2015) indicam o desenvolvimento psicológico de crianças na fase pré-escolar ao se utilizar o jogo temático de papéis sociais como atividade principal.

No Brasil, também temos algumas pesquisas (STEINLE, 2013; ANDRADE, 2017; COLUSSI, 2016; SOARES, 2013; SOUZA, 2010; VIEIRA, 2017) que apontam a utilização do jogo de papéis na educação infantil como importante para o desenvolvimento da imaginação criadora, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo o papel regulador da linguagem, contribuindo com o processo de singularização infantil e o desenvolvimento da atividade voluntária.

De acordo com as formulações teóricas de Vygotsky (1995), Leontiev (1978) e Elkonin (1980), sobre a periodização do desenvolvimento infantil, cada etapa do desenvolvimento é impulsionada por uma atividade principal, visto que o psiquismo do homem se apresenta e se constitui na atividade. Assim, entre 0 e 6 anos, há três idades psicológicas diferentes, com suas respectivas atividades principais, sendo que a idade pré-escolar (3 a 6 anos), que é o foco desta pesquisa, tem como atividade principal o jogo temático de papéis sociais.

Pontuamos aqui, diante do que se apresenta, que nosso objetivo será avaliar alguns indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária, entre crianças de 3 a 6 anos, a partir da atividade de jogo temático de papéis sociais, na relação com o ensino. A Atividade Voluntária é uma neoformação que tem seu desenvolvimento potencializado na fase pré-escolar por meio dos jogos de papéis sociais. Esta neoformação apresenta-se como importante para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que possibilita o controle e organização das ações, favorecendo o cumprimento de metas. Para esta investigação, partimos da

⁴ No México, o período pré-escolar refere-se à Educação Infantil de crianças entre 3 e 6 anos.

compreensão de desenvolvimento psicológico de Vigotsky⁵ (2006), da Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e da Psicologia do Jogo de Elkonin (1980).

Os parâmetros para a aquisição da atividade voluntária, segundo programa desenvolvido por Solovieva e Quintanar (2012), e para a formação da atividade de jogo de papéis na instituição pré-escolar são: “cumpre com o objetivo proposto sem distrações; se regula por sua própria linguagem ou pela linguagem dos demais; tem iniciativa para estabelecer objetivos; respeita os objetivos dos demais” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012, p.103). Assim, é com base nestes parâmetros e nos apontamentos de Elkonin (1980) sobre o desenvolvimento do jogo infantil, que os indicadores do desenvolvimento da atividade voluntária foram construídos e serão analisados em diferentes contextos e práticas pedagógicas.

Parte deste trabalho foi realizado no México, no ano de 2017, por meio do Programa de Bolsas para Doutorado Sanduíche (PDSE) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES). Fui recebida pelo programa de mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla, onde participei de disciplinas/cursos e, sob a supervisão da professora Dr^a Yulia Solovieva, construí parte dos dados desta pesquisa, num colégio privado. Neste colégio mexicano, a atividade de jogos de papéis é um dos eixos principais do trabalho desenvolvido pelas professoras das turmas de 3 a 6 anos, que utilizam uma proposta para introdução dos jogos de papéis por etapas na educação infantil desenvolvida por Solovieva e Quintanar (2012a).

A outra parte dos dados foi construída no Brasil, a partir do trabalho desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil, no qual há garantido na grade curricular o horário de brinquedoteca, um espaço separado da sala de aula, organizado com vários brinquedos. Neste espaço, as crianças são livres para brincar, sendo as brincadeiras mediatizadas pelos brinquedos, pelos colegas e pelo professor, que assume o papel de controlar o horário de entrada e saída, resolver conflitos e garantir que ao final todos os brinquedos sejam guardados nas estantes.

Cabe deixar claro, neste momento, que neste trabalho utilizaremos o verbo “brincar” para designar ação lúdica infantil, sendo o termo “brincadeira” relacionado com as diversas formas de brincar, de acordo com o período de desenvolvimento de cada criança. Nesta

⁵ Optamos por utilizar a grafia Vigotsky no corpo deste trabalho, seguindo as orientações do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (<http://www.neevy.ufscar.br>), porém nas citações e nas referências será mantida a grafia de acordo com a obra consultada.

pesquisa, trabalhamos com crianças entre os 3 e 6 anos, e, portanto, é o jogo temático de papéis sociais que ganha destaque como o modo de brincar principal, que impulsiona o desenvolvimento psicológico infantil.

Utilizaremos o termo “jogos de papéis sociais” ao invés de “brincadeira de papéis sociais” que, de acordo com os trabalhos pesquisados (ARCE; BALDAN, 2013; LAZARETTI, 2016; STEINLE, 2013; MARCOLINO, 2013; ROSSLER, 2006; MARTINS, 2006), são utilizados com o mesmo significado no Brasil. Entretanto, vale salientar algumas confusões com a tradução destes termos. A palavra “brincadeira”, ao ser traduzida literalmente para o espanhol, como no título do artigo de Silva e Lima (2015), corresponde à palavra “broma”, que tem uma definição diferente de ação lúdica infantil, significando zombaria. Neste sentido, o termo jogo representará melhor a ideia, já que parte deste trabalho foi realizado no México, que é um país de língua espanhola. Por fim, entendemos “jogos de papéis sociais” como sinônimo de “jogo protagonizado” com base na perspectiva de Elkonin (1980), que será uma das fundamentações teóricas desta pesquisa.

A tese em questão foi organizada em quatro capítulos. O primeiro foi dedicado à revisão teórica que sustentou a pesquisa, sendo intitulado “Desenvolvimento Psicológico da criança na fase pré-escolar a partir da Teoria da Atividade” e foi dividido em cinco partes. Na primeira são apresentadas as teses centrais da Teoria da atividade, como base teórica para a compreensão do desenvolvimento infantil; na segunda parte deste capítulo, o desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos é abordado a partir da atividade principal que contribui para o desenvolvimento de cada etapa, se constituindo numa periodização; na sequência, a atividade voluntária é definida como uma neoformação importante, que inicia a sua formação na fase pré-escolar por meio dos jogos de papéis sociais; deste modo, na quarta parte, a psicologia do jogo é abordada sobre a perspectiva da Teoria da Atividade, oferecendo sustentação teórica para compreender os elementos importantes que configuram esta atividade; por fim, diante da importância do jogo de papéis, abordamos, na quinta parte, o espaço do brincar e da brincadeira nas propostas pedagógicas, bem como os ganhos e perdas de acordo com o modo como estas atividades são estruturadas e destacando, por fim, uma proposta metodológica de introdução do jogo de papéis por etapas na educação infantil.

No segundo capítulo, a metodologia utilizada no trabalho é apresentada de modo a delimitar os locais de coleta, sendo que uma parte dos dados foi coletada no México e a outra no Brasil. Os participantes envolvidos são caracterizados, bem como os procedimentos e os instrumentos de coletas. Destacamos os roteiros de observação construídos com os indicadores qualitativos de atividade voluntária, a partir dos elementos dos jogos de papéis e o

protocolo de Avaliação Neuropsicológica de Atividade Voluntária. Para encerrar este capítulo, apresentamos os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, nosso objetivo foi analisar as atividades, isto é, os jogos de papéis e brincadeiras que possibilitaram compreender o desenvolvimento psicológico das crianças. Estas atividades foram analisadas considerando o contexto nas quais estão inseridas, bem como por meio das propostas estruturadas e não estruturada de organização. Agregamos ainda, a esta análise, a percepção do professor sobre o jogo e o seu papel neste processo.

No quarto capítulo, nos dedicamos a avaliar os indicadores de desenvolvimento de atividade voluntária, por meio das atividades que foram apontadas e analisadas no capítulo anterior. Para tanto, apresentamos dados quantitativos e qualitativos, que foram sustentados pelos recortes de cenas de jogos de papéis estruturados e não estruturados, e que nos permitiram compreender as particularidades de cada ação que indicam voluntariedade e quais as características da ação intencional do professor que promovem este desenvolvimento.

CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA NA FASE PRÉ-ESCOLAR A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE

Este primeiro capítulo foi organizado em seis subitens. No primeiro, abordamos as teses centrais da Teoria da Atividade destacando a psique na relação com a atividade; na sequência, apresentamos a periodização do desenvolvimento infantil entre 0 e 6 anos, a partir da atividade principal que favorece o desenvolvimento de neoformações psicológicas; no terceiro subitem, discorremos sobre a atividade voluntária como uma importante neoformação que surge entre os 3 e 6 anos; no subitem à seguir, apresentamos as bases teóricas da Psicologia do Jogo, já que esta atividade se configura como importante para a faixa etária que estamos investigando; no quinto subitem, o jogo de papéis é apresentado como atividade principal da fase pré-escolar, com especial destaque para um método de desenvolvimento por etapas deste tipo de jogo na educação infantil; e, para encerrar, apresentamos a base orientadora da ação que apoia o homem no cumprimento de suas atividades. Com isso, apresentamos a sustentação teórica necessária para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 As teses centrais sobre a Teoria da Atividade

Uma parte da ciência psicológica soviética tem como fundamentação filosófico-metodológica o materialismo dialético e histórico. Com base neste fundamento único, várias escolas científicas surgiram com diferentes interpretações e soluções para uma série de problemas psicológicos. Entre estas escolas, encontra-se a Escola científica de Lev Vigotski “um dos mais eminentes psicólogos soviéticos e um dos fundadores da Psicologia Marxista” (DAVIDOV, 1988, p. 10).

Os continuadores dos estudos de Vigotski foram A. Luria (1981; 1991), A. Leontiev (1978; 2009), A. Zaporózhets, D. Elkonin (1960; 1981), P. Galperin (1986; 2009) e outros. Apesar da diversidade científica de cada um, todos se basearam nos princípios da teoria psicológica formulada por Vigotski nos anos de 1920-1930.

O conceito de atividade, cujas fontes se encontram na dialética materialista, constitui o conceito fundamental da psicologia soviética. Em nossa opinião, L. Vigotski foi um dos primeiros cientistas soviéticos que introduziu este conceito na teoria psicológica. Muitos psicólogos soviéticos analisaram e desenvolveram posteriormente o conteúdo do mesmo em suas investigações de psicologia geral. S. Rubinstein e A. Leontiev fizeram uma grande contribuição neste sentido (DAVIDOV, 1988, p. 10).

Deste modo, ao final da década de 1930, Leontiev e Rubinstein iniciaram investigações em torno do problema da formação e desenvolvimento da psique e da

consciência e criaram o conceito de atividade. Esta nova aproximação para o estudo do desenvolvimento da psique da criança pode ser encontrada nos trabalhos de Leontiev, nos quais defendia que o estudo da psique deve partir da análise do desenvolvimento da personalidade (ELKONIN, 2009).

Um dos princípios que explicita a relação da psicologia com a atividade aponta que o psiquismo do homem se apresenta e se constitui na atividade (RUBINSTEIN, 1986; TALIZINA, 2009). Deste modo, o homem utiliza sua psique para se orientar e resolver os problemas que tem diante de si. Essa interação do homem com o meio social, onde soluciona problemas, é denominado atividade. Diante disso, o homem:

[...] participa como o início ativo e não como um recipiente da psique. O homem realiza não somente as ações práticas externas, mas também as ações psíquicas. A psique não somente é um quadro do mundo e um sistema de imagens, senão também um sistema de ações (TALIZINA, 2009, p. 14).

O sujeito individual reproduz em si as formas histórico-culturais da atividade por meio do processo de internalização. Para tanto, primeiro o sujeito participa da realização coletiva e socialmente organizada da atividade para depois esta atividade se converter em individual e interna (DAVIDOV, 1988).

Uma das premissas utilizada por Leontiev, subsidiada pela obra *Ideologia Alemã* de Marx e Engels, aponta que o homem se modifica e modifica seus pensamentos ao agir sobre o mundo exterior. Neste sentido, “o que os homens são está determinado por sua atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 21).

A vida real do homem é um conjunto de atividades sucessivas, sendo a atividade o ponto intermediário entre o material e o ideal, entre o objeto e a mente. É papel da atividade orientar o sujeito pelo mundo dos objetos. No entanto, é importante destacar que esta atividade só tem reconhecimento e importância se estiver inserida na vida coletiva, subordinada a um sistema de relações sociais. Assim, o lugar do indivíduo na sociedade e as suas condições de vida influenciam sua atividade (LEONTIEV, 2009).

Para tanto, a atividade é prática e sensorial na medida em que o homem entra em contato direto com os objetos do mundo, experimentando o que ele oferece e atuando sobre eles, de modo a subordinar-se às suas propriedades objetivas. O sujeito ao sentir carência e/ou necessidade de algo, move-se em busca do objeto que irá satisfazê-lo. Ao encontrar o objeto com a necessidade, este objeto transforma-se no motivo concreto da atividade, ocorrendo o que se chama de objetificação (LEONTIEV, 1978).

Na sequência, isto é, em outras experiências, na qual surge a mesma necessidade mental o indivíduo irá buscar pela imagem registrada em sua primeira busca, e esta irá guiar a atividade do homem (DAVIDOV, 1988).

Inicialmente não se sabe qual objeto irá satisfazer suas necessidades, somente depois do primeiro contato “a necessidade adquire sua objetividade estimuladora e orientadora da função, isto é, se converte em motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 148).

O exemplo mais simples que permite o entendimento do que estamos dizendo é pensar o seguinte: temos fome – uma necessidade (fisiológica), para satisfazer esta necessidade precisamos encontrar o objeto, que neste caso é o alimento, que se transforma no motivo que impulsiona a nossa busca; para obter este alimento nós podemos realizar as ações de dirigir até o supermercado, fazer compras, voltar para casa e cozinhar; além disso, para cada ação elencada necessitamos de várias operações para atingir uma meta, ou seja, para fazer compras eu preciso pegar um carrinho de compras, verificar a lista, encontrar as verduras mais frescas, colocar no saquinho, ir para a fila do caixa etc. Assim, para cada ação nós temos várias operações.

Observe que, no exemplo acima, a atividade de alimentar-se, a fim de atender uma necessidade fisiológica (fome), necessitou do encadeamento de 4 ações diferentes para que o motivo pudesse ser atingido, portanto, as atividades são constituídas por ações e, por ações entende-se que: “é um processo subordinado à ideia da meta por conquistar, quer dizer, um processo subordinado a uma meta aceita conscientemente (LEONTIEV, 2009, p. 60).

Seguindo as orientações de Vigotsky de que no estudo científico o investigador deve trabalhar com a unidade mais elementar que carrega todas as características e qualidades do fenômeno analisado, no caso da atividade é a ação que carrega o todo (TALIZINA, 2009).

Rubinstein (1989 apud TALIZINA, 2009) propõe que a prova de que a ação é a unidade que carrega o específico da atividade é que, atividade e ação possuem a mesma estrutura:

[...] objetivo, motivo, o objeto para o qual se dirige a ação, o conjunto determinado de operações que realizam a ação e o modelo de acordo ao qual o sujeito realiza a ação. A ação constitui o ato da atividade vital do sujeito. Finalmente, a ação, assim como a atividade, é subjetiva, isto é, pertence ao sujeito e sempre participa como atividade de uma personalidade concreta (TALIZINA, 2009, p. 16).

As ações vistas como processos dirigidos a uma meta é fruto do desenvolvimento histórico do homem que faz parte de uma sociedade organizada pelo trabalho. Observa-se em divisões primitivas de trabalho que os resultados parciais conquistados não satisfazem as

necessidades particulares, e sim são satisfeitas por sua participação no produto da atividade comum obtida por meio das relações sociais (LEONTIEV, 1978; LEONTIEV, 2009).

É preciso compreender que as ações não são “particulares” e, portanto, a atividade humana é formada por uma cadeia de ações. Lembrando que toda atividade possui uma motivação e as ações são organizadas em torno de metas, uma mesma ação direcionada por uma meta pode ser induzida por diferentes motivações, isto é, para realizar distintas atividades, e o contrário também é verdadeiro. Uma ação tem seu aspecto intencional, ou seja, o que deve ser alcançado e tem também o aspecto operacional, ou seja, a forma de executá-la (LEONTIEV, 2009).

As ações da atividade são impulsionadas pelo motivo e estão orientadas para uma meta, porém ocorre de a meta não coincidir com o motivo. Por exemplo, o motivo é conseguir alimento, mas uma das ações pode ser construir uma ferramenta. Nem sempre a atividade e a ação são coincidentes entre si. Uma mesma ação pode ligar-se a diferentes atividades e “um e o mesmo motivo podem concretizar em distintos fins e, correspondentemente, engendrar diferentes ações” (LEONTIEV, 1978, p. 84).

Os fins/metasp das ações não são invenções, e sim se dão em condições objetivas. Além disso, a tomada de consciência e a delimitação dos fins/metasp não é algo que se produz automática e instantaneamente. O fim/meta existe objetivamente em uma situação objetiva, podendo também aparecer na consciência abstraído da situação, porém o mesmo não acontece com a ação. Assim, a ação é composta por um conjunto de operações que não é definido necessariamente pelo fim, mas pelas condições objetivo-materiais que são necessárias para atingi-lo. Portanto, “operações são os meios com os quais se executa a ação; as ações estão correlacionadas com os fins, as operações com as condições” (LEONTIEV, 1978, p. 85).

Deste modo, ainda nos remetendo ao exemplo apresentado anteriormente é possível observar que cada ação possui um conjunto de operações necessárias para o cumprimento da meta, a operação é um passo a passo realizado automaticamente, visto que não necessita da mediação da consciência.

Após a satisfação das necessidades biológicas iniciais o homem, por meio do trabalho, transforma a natureza em seu benefício, produzem objetos, novas necessidades e, conseqüentemente, surgem novas atividades. Assim, as necessidades humanas devem ser estudadas a partir da sua construção histórica (ASBAHR, 2005).

Ao longo do desenvolvimento histórico, sabe-se que as necessidades especificamente humanas surgiram da satisfação inicial das necessidades vitais, ou seja, o homem atuou para

satisfazer suas necessidades e, com o tempo, essa relação se inverteu, o homem satisfaz suas necessidades vitais para poder atuar (LEONTIEV, 1978).

Considerando, então, a ligação da necessidade com o objeto, é possível afirmar que o surgimento de novas necessidades, que não tem relação com o organismo biológico, são consideradas autônomas, e sua formação aparece a partir da produção de objetos, produzindo também as próprias necessidades (LEONTIEV, 1978).

Para pensarmos sobre a ideia da formação da necessidade a partir da produção do objeto, propomos a reflexão sobre a necessidade de acessar a internet por meio de um smartphone, que é uma atividade recente dos últimos 10 anos. Para tanto, a necessidade de estar conectado 24 horas por dia em contato com as pessoas foi uma necessidade que surgiu a partir do objeto smartphone conectado à internet.

Voltando à questão da atividade, a principal diferença entre a atividade externa e interna (mental) está na motivação objetiva que pode ser material (percepção) e ideal (imaginação). Assim, é possível afirmar que não existe atividade sem motivação, isto é: “a atividade imotivada não é atividade sem motivação, se não atividade com uma motivação subjetiva e objetivamente oculta” (LEONTIEV, 2009, p. 60; LEONTIEV, 1978).

Acontece algumas vezes da atividade possuir vários motivos. Por exemplo, “a atividade laboral está socialmente motivada, mas é dirigida também por motivos tais como, por exemplo, a recompensa material”. Por fim, as necessidades só são satisfeitas quando se conquista o produto, que foi fruto da atividade conjunta de cada um e das relações sociais que os unem (LEONTIEV, 1978, p. 157).

Durante o processo de produção, o que é atividade e movimento transforma-se em objeto. Tudo que regula, orienta e impulsiona a atividade do sujeito também é objetificado. Faz parte ainda da atividade laboral a comunicação entre os homens por meio da linguagem, que contribui para a denominação dos objetos, dos meios e o processo de trabalho. A consciência não é um reflexo do mundo no cérebro das produções elaboradas nas gerações passadas. Portanto, a consciência é também produto da atividade do homem no mundo objetivo. Assim, a atividade que é realizada por meio da comunicação entre os homens, possibilita a apropriação das riquezas espirituais acumuladas na forma objetiva (LEONTIEV, 1978).

Há inicialmente uma formação primária da consciência e da linguagem e depois uma fase de transformação da consciência em algo universal, que envolve fenômenos do mundo, a atividade do homem e ele mesmo. A consciência sofre ainda com as transformações no campo do trabalho, como a divisão social, que coloca produtores separados dos meios de produção.

Com a criação da propriedade privada, há a alienação e desintegração da consciência dos homens. Esta alienação ocorre porque o sentido da atividade do homem não se encontra no resultado do produto. O homem não se reconhece no produto final, porque faz apenas uma parte do processo de produção, portanto não ocorre a identificação (LEONTIEV, 1978).

Diante destas definições é preciso cuidar para não achar que a atividade surge da relação de enfrentamento do homem com a sociedade. Neste sentido, positivista de ver, a sociedade é um meio externo ao qual o homem adapta-se. Por outro lado, o correto é pensar que na sociedade estão os motivos e fins da atividade, seus procedimentos e meios, portanto, a sociedade produz a atividade dos indivíduos (LEONTIEV, 1978).

Este modo de perceber a psique na relação com a atividade exige alteração no estudo do objeto em psicologia, na medida em que supera o estudo de funções psicológicas isoladas e passa a considerar que a atividade depende do conjunto de funções psicológicas. A proposta de estudar a atividade do homem, isto é, a sua relação com o meio, não é simplesmente uma alteração em nível de nomenclatura, em que se trocam funções psicológicas por atividade psicológica, na verdade, a alteração é em nível de compreensão teórica, na qual se analisa o “processo real das interações do homem com o mundo” sem trabalhar com elementos isolados (TALIZINA, 2009, p. 15).

Cabe aqui fazer um parêntese para esclarecer que não é qualquer tipo de contato do adulto com a criança que promove desenvolvimento. Esta relação adulto/criança deve superar os aspectos sociais e contextuais, que remetem a uma aprendizagem social, e deve ser considerada a aquisição da experiência humana, isto é, dos instrumentos psicológicos acumulados ao longo da história dentro de uma determinada cultura (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017). Neste sentido, Vigotsky argumenta, a partir da periodização do desenvolvimento infantil, que para cada idade psicológica há uma formação central e outras acessórias que conduzem ao desenvolvimento psicológico (VYGOTSKI, 2006). Isso será abordado com maior detalhe no próximo tópico deste capítulo.

É desta relação inicial com o mundo das coisas e o mundo das pessoas, que se desenvolve a personalidade. Ao longo do tempo, a realidade vai expandindo-se, passando do círculo estreito de pessoas e objetos que estão à sua volta, para uma realidade cognoscível e representável. “O verdadeiro ‘campo’ que determina agora suas ações não é simplesmente o presente, se não o existente, o que existe objetivamente ou em ocasiões somente em forma ilusória” (LEONTIEV, 1978, p. 163). Assim, a formação da personalidade é um processo que não tem fim, constituída por vários estágios que são substituídos e cujas particularidades qualitativas são fruto das condições e circunstâncias concretas (LEONTIEV, 1978).

Vigotsky realizou importantes investigações sobre este processo de interiorização, chegando à conclusão de que a atividade psíquica interna resulta da atividade externa. Esta conclusão surgiu da análise da atividade laboral, produtiva, que é realizada com instrumentos, da atividade social que surge da cooperação e da comunicação entre os homens (VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 1978).

Com efeito, cabe ao instrumento a tarefa de mediar a atividade que liga o homem ao mundo das coisas e aos outros homens. É por meio destes instrumentos que o homem se apropria da experiência da humanidade e, por fim, derivam os processos psíquicos superiores. Estes processos nascem da interação do homem com outro homem, ocupando um espaço interpsicológico que depois passa a ser realizado individualmente/independentemente. Quando esses processos perdem sua forma inicial, há a transformação em processos intrapsicológicos (VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 1978).

As coisas apresentadas às crianças pelo homem adquirem significado funcional, assim a “atividade objetivada da criança adquire uma estrutura instrumental, tanto que a comunicação se torna verbal, por intermédio da linguagem” (LEONTIEV, 1978, p.161).

Por fim, diante destes princípios que garantem a aproximação da atividade na psicologia, “o objeto de análise psicológica não é a psique como tal, se não a atividade, cujos elementos podem ser tanto externos, materiais, como internos, psíquicos” (TALIZINA, 2009, p.22).

A seguir tem-se como proposta refletir sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos, a partir da atividade principal que contribui para o desenvolvimento de cada etapa.

1.2 Periodização do desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos

A lógica interna do desenvolvimento infantil pode ser organizada em duas linhas de desenvolvimento que se entrecruzam: uma delas deriva da relação criança-adulto, formando a esfera de necessidades e motivações; e a outra é resultado da relação criança-objeto, favorecendo a formação da esfera cognitiva-intelectual (ELKONIN, 2009).

Assim, sem superar o dualismo entre necessidades e motivações, de um lado, e processos cognitivos, do outro, é impossível compreender o desenvolvimento psicológico como um processo único. A superação dessa dualidade é complexa, principalmente porque, para a criança, o meio que está à sua volta é dividido em 2 planos, isto é, o das coisas e o das pessoas (ELKONIN, 2009).

Por meio do estudo do surgimento histórico do jogo de papéis, Elkonin analisou as interações das crianças com a sociedade, de modo que o jogo passa a ser visto como uma atividade de origem social e como resultado de mudanças históricas do lugar que a criança ocupa na sociedade. Ao longo do tempo as relações da criança com a sociedade se transformaram, passando a ser um processo mediado pela criação e educação. Deste modo, ao estudar o sistema “criança na sociedade” as relações entre dois sistemas (criança-coisa e criança outra pessoa) muda e se converte em um sistema único, na medida em que muda o conteúdo de cada um (ELKONIN, 2009).

O sistema “criança-coisa” é na verdade o sistema “criança-objeto da sociedade”. Não é pela via da adaptação que a criança aprende a se relacionar com as características físicas dos objetos pois, visto que estes objetos são sociais, as ações direcionadas à eles são adquiridas no contato com a sociedade. Assim, “durante a aquisição dos meios para as ações com os objetos elaborados socialmente se dá a formação da criança como membro da sociedade, incluídas suas forças intelectuais, cognitivas e físicas” (ELKONIN, 2009, p. 200).

No sistema criança-adulto, o adulto apresenta a atividade social, se envolvendo em relação com outras pessoas e se submetendo às normas elaboradas socialmente. A criança participa da atividade, mas não tem consciência dos motivos e objetivos que a conduz. Não se sabe ao certo como a criança adquire os motivos, objetivos e normas de relações, porém é perceptível a necessidade da criança em dominar ações objetivas novas, cada vez mais complexas, do mundo adulto (ELKONIN, 2009).

Assim, a personalidade da criança se forma por meio de um processo único de atividade dentro dos sistemas “criança-objeto social” e “criança-adulto social”. No entanto, é preciso considerar que:

Alguns tipos de atividade são principais, fundamentais para um período, e tem enorme significado para o desenvolvimento posterior da personalidade, mas outras tem um significado menor. Por esta razão não se deve falar da dependência do desenvolvimento psíquico com respeito à atividade em geral, se não da atividade principal (ELKONIN, 2009, p.195).

Em cada idade sempre há uma formação central como um guia para todo o processo e há também os processos parciais, que são linhas acessórias de desenvolvimento. Essas linhas centrais e parciais se alternam com a mudança das idades e cada etapa tem sua própria estrutura. Um exemplo dado por Vigotsky refere-se ao desenvolvimento verbal, que pode assumir uma característica acessória do desenvolvimento durante o primeiro ano, sendo a

linha central na primeira infância, tornando-se de novo acessória na idade seguinte (VYGOTSKI, 2006).

Diante disto, Solovieva e Quintanar (2012a, p.18) concluíram que:

[...] desde o ponto de L. S. Vigotsky e D. B. Elkonin, o critério verdadeiro da idade psicológica é a atividade, na qual se inclui a criança como sujeito dela mesma. Desta forma, as mudanças na atividade assinalam mudanças na idade psicológica.

Cabe aqui diferenciar idade psicológica de idade biológica/cronológica, visto que a psicológica é caracterizada pela atividade que a criança realiza. A criança é capaz de realizar várias atividades em uma situação social específica, porém existe uma atividade principal que vai garantir/impulsionar o desenvolvimento psicológico na etapa que a criança se encontra. Assim, mediante esta atividade a criança adquire novos aspectos psicológicos que antes não tinham (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Portanto, o essencial de cada idade está nas formações novas que são:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período (VYGOTSKI, 2006, p. 254).

No Quadro 1, apresentamos as características das etapas de desenvolvimento psicológico, elencando idade cronológica, idade psicológica, situação social que mais favorece o desenvolvimento, atividade principal e neoformações conquistadas em cada período.

Quadro 1 - Características das etapas do desenvolvimento psicológico de acordo com sua estrutura e objetivo

<i>Idade cronológica (aproximada)</i>	<i>Idade psicológica (referência à idade da criança)</i>	<i>Situação social</i>	<i>Atividade principal (estrutura)</i>	<i>Neoformações (objetivo)</i>
0 – 1 ano	Primeiro ano	Relação bebê-cuidador	Comunicação afetivo-emocional	Linguagem, caminhada, próprio “eu” da criança.
1 – 3 anos	Primeira infância	Família	Manipulação com objetos	Significado de objetos, palavras e ações; personalidade independente da criança
3 – 6 anos	Pré-escolar	Escola	Jogo temático de papéis sociais	Imaginação, atividade voluntária, personalidade e motivação cognitiva ampla

Fonte: Adaptado de SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 31.

No quadro acima, percebemos que cada idade cronológica/psicológica é favorecida por uma situação social específica, nas quais as atividades principais precisam ser desenvolvidas com apoio, orientação e participação consciente do adulto/educador. É esta combinação que pode garantir o desenvolvimento psicológico da criança (neoformações). Assim, cada atividade principal se caracteriza por uma linha geral e outra subordinada que podem ser afetivo/emocional ou técnico operacional, ou seja, a criança no primeiro ano de vida tem como linha central de desenvolvimento a comunicação afetivo-emocional com o cuidador, porém, existem linhas acessórias que também apoiam este desenvolvimento como o contato com o mundo e os objetos, que por sua vez, na próxima etapa será a linha central (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Considerando a primeira idade, a partir dos trabalhos de Lisina (1974 apud Elkonin, 2009) descobre-se que a atividade principal do bebê é comunicar-se com o adulto. Por volta dos 3 meses, a partir do contato constante com o adulto surge a necessidade social de comunicação. Cabe pontuar que esta necessidade surge “antes da possibilidade de atuar com os objetos, antes de aparecer o ato de apreensão”. Assim, se formam as ações de orientação e manipulação sensorial sobre o fundo da atividade de comunicação emocional com os adultos (ELKONIN, 2009, p. 202; VYGOTSKI, 2006).

A comunicação é uma atividade, segundo as concepções teóricas da Atividade (LEONTIEV, 1978) objetual. Para tanto, o objeto da atividade de comunicação é a outra pessoa, com qualidade e propriedades que vão refletir diretamente na consciência da criança, permitindo seu autoconhecimento, como produto desta interação comunicativa. Com isso, a necessidade de comunicação inicia-se muito cedo, sendo possível constatar sua presença por volta dos 2 meses e meio (LISINA, 1986).

O que faz a comunicação ser um ponto importante no desenvolvimento psicológico da criança é o fato de que “somente no contato com as pessoas adultas é possível que as crianças assimilem a experiência histórico-social da humanidade e realizem as possibilidades congênitas de serem representantes do gênero humano” (LISINA, 1986, p.125).

Uma falha na comunicação do cuidador com o bebê pode produzir efeitos negativos sobre o desenvolvimento psicológico e sobre a personalidade do menor. “As observações de crianças que não tiveram a possibilidade de incluir-se nesta atividade desde seu nascimento, mostram um retardo no desenvolvimento psicológico” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p.21). Para tanto, o que importa é a qualidade da relação (falar com o bebê olhando no rosto, cantar canções) e não a quantidade de tempo.

Ao final do primeiro ano ocorre uma crise caracterizada pelo rápido desenvolvimento da vida afetiva e pelo surgimento do afeto pela personalidade própria, o que se configura, no primeiro passo, no desenvolvimento da vontade infantil (VYGOTSKI, 2006).

Há quem acredita que a crise seja um desvio de norma, no entanto, “a crise dialética do desenvolvimento assinala o final de uma idade e o início da seguinte” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 22). Neste sentido,

[...] as crises são formações psicológicas complexas necessárias para garantir o desenvolvimento psicológico do mesmo. Em outras palavras, as crises psicológicas são o motor interno do desenvolvimento e sua ausência pode indicar a ausência do mesmo (idem, p. 22).

A crise vista do lado de fora é o oposto à idade estável, pois se produz bruscas mudanças em curtos espaços de tempo, são pontos de mudanças visíveis e que às vezes tem forma de crise. Para tanto, a passagem de uma fase à outra se dá quando não há correspondência entre os motivos da atividade e a possibilidade técnico-operacional (VYGOTSKI, 2006; ELKONIN, 2009).

Na primeira infância, isto é, nos primeiros 3 anos, entra em cena as ações objetais, a partir da mediação do adulto. Com isso, a comunicação emocional fica em segundo plano e ganha destaque a ação objetal. A criança desloca seu interesse para as ações com os objetos e o adulto é seu companheiro nesse processo, portanto “na primeira infância produz-se a passagem para a atividade objetal que será a atividade principal de todo o período” (MUKHINA, 1996).

Estas manipulações primárias com os objetos não devem ser chamadas de jogo, por serem elementares, mas elas possibilitam o exercício de processos importantes que favorecerão o desenvolvimento posterior. Contudo, cabe destacar que a forma fundamental de interação é aquela que envolve adulto/criança/objeto. Cabe ao adulto transmitir o processo de execução do ato que começa a realizar-se depois com autonomia na criança (ELKONIN, 1980).

Inicialmente, ações realizadas com os objetos são chamadas de inespecíficas, porque não tem relação com a função social do objeto, assim, por exemplo, as crianças chacoalham uma colher do mesmo modo como agitam um brinquedo sonoro. Para haver uma variação nestas ações, faz-se necessário a participação do adulto com modelos de ações possíveis de realizar com os objetos, com indicações verbais e aprovação emocional, o que permite um

maior desenvolvimento de ações com objetos que são oferecidos (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a).

Ao passar por esta fase de modo satisfatório, a criança inicia ações com objetos mais específicas, que tem relação com seu contato social. Para tanto, ao receber uma colher leva à sua própria boca, pode levar à boca do adulto/cuidador e também levar à boca da boneca que está entre seus brinquedos. A partir desta etapa os objetos são utilizados com base em sua função cultural. Novamente, nesta etapa é o adulto próximo que oferece um meio adequado para o aumento de ações específicas, sendo que é esta a atividade principal que contribuirá para o desenvolvimento psicológico de crianças entre 1 e 3 anos de idade (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a).

Em meio a esta faixa etária surge por volta dos 2 anos um jogo denominado simbólico, no qual a ação de alimentar a boneca com uma colher foi generalizada para outro objeto que possibilita a mesma função da colher, por exemplo uma régua. “O indicador essencial da aparição do jogo simbólico é a possibilidade de substituir um objeto por outro dentro da atividade de jogo objetal” (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a, p. 52).

Não é só a substituição o indicador do jogo simbólico, ele aparece também em situações de representação, onde a criança representa ações sem a presença do objeto; há a ação de imaginação, com a criação de ações, objetos e fenômenos que estão presentes e por fim, o nível mais desenvolvido da função simbólica, “é a capacidade de atuar de acordo com os modelos, assim como a criação mesma dos modelos e esquemas” (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a, p. 53).

Na primeira infância, a nova formação tem relação com o meio externo, melhor dizendo, com os objetos que impulsiona na criança uma força afetiva que atrai ou repele. Nesta idade, a criança interage com os objetos com base na situação presente, e não leva para esta situação conhecimentos prévios acerca do objeto, pois o que se vê é mais forte (VYGOTSKI, 2006).

Para Mukhina (1996), a atividade objetal possui três fases de desenvolvimento. Na primeira, a criança faz uso indiscriminado do objeto, realizando com ele as ações que ela conhece e domina; na segunda etapa, a criança compreende a função de cada objeto e vai utilizá-lo de acordo com essa característica social; e, por fim, a última etapa é o uso livre do objeto, sabendo que este tem uma missão específica.

Ao final desta etapa, por volta dos 3 anos, surge nova crise psicológica, que se apresenta com atitudes negativas no comportamento (choro, agressividade, birras), negando-se a fazer o que antes realizava com prazer (VYGOTSKI, 2006). Essa alteração no

comportamento indica que a criança necessita passar para a próxima idade psicológica, na qual irá conhecer “os tipos de relações sociais que existem no mundo dos adultos” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 28).

Na idade pré-escolar, o organismo está em intenso desenvolvimento e os ganhos no aspecto físico oferecem à criança maior independência. Isso irá interferir na sua relação com o adulto, isto é: “a atividade conjunta é substituída pelo cumprimento independente das indicações que o adulto lhe dá” (MUKHINA, 1980, p. 56).

Há um aumento de consciência sobre seu próprio “eu” e sobre seus atos, e um crescente interesse pelo mundo dos adultos e suas atividades. É esta necessidade de conhecer o mundo dos adultos que elege o jogo em sua forma mais desenvolvida, ou seja, jogo de papéis como atividade principal da fase pré-escolar, que permite a modelação na criança das relações sociais. Uma ação objetual isolada não tem sentido, ela só adquire sentido social e motivo real a partir do momento que esta ação faz parte das relações humanas, isto é possível no jogo de papéis (ELKONIN, 2009).

Para tanto, o jogo temático de papéis sociais será o campo fértil que permitirá a criança desenvolver conhecimentos em torno das relações sociais, e com isso adquirir novas formações psicológicas. “A orientação para seus colegas, para a opinião da nascente coletividade vai formando no pequeno o sentido social: o espírito de iniciativa, a capacidade de seguir ao grupo, de compartilhar sentimentos, etc” (MUKHINA, 1980, p. 58).

A partir desta perspectiva teórica, cabe compreender que o desenvolvimento é lento e evolutivo, a personalidade muda lentamente dentro das idades. Durante alguns anos não é possível perceber mudanças bruscas, que possam reestruturar a personalidade da criança. As mudanças perceptíveis são resultado de um longo processo oculto de pequenas mudanças que vão se acumulando até atingir uma formação qualitativamente nova. Do ponto de vista cronológico, observa-se vários períodos estáveis, porém quando se compara o início e o fim de uma idade estável é possível perceber as mudanças ocorridas na sua personalidade. Cabe apontar que as idades estáveis foram mais estudadas do que as caracterizadas por crises. Alguns investigadores duvidam da sua existência, e acreditam que a crise seja um desvio da norma (VYGOTSKI, 2006).

O essencial, no desenvolvimento da idade crítica, é o aparecimento de formações novas, que tem característica transitória, se extinguem e são assumidas pelas formações novas da idade estável seguinte, portanto essas formações novas se diluem na idade seguinte, mas existem em estado latente dentro da idade estável. O critério fundamental para classificar o desenvolvimento infantil é a formação nova, por isso acredita-se numa alternância de períodos

estáveis e críticos. Assim, as bases sólidas para pensar em uma periodização do desenvolvimento infantil encontram-se nas próprias mudanças internas do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2006; ELKONIN, 2009).

Diante disso, os instrumentos de avaliação para esta faixa etária devem considerar a atividade principal de cada fase, bem como as neoformações que surgem ao final de cada etapa. “As neoformações devem aparecer ao final da idade que se considera e sua ausência, em seu início, de nenhuma maneira significa um atraso no desenvolvimento da criança” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 30).

Por fim, cabe aos adultos/educadores conhecer as idades psicológicas, como se dá a passagem de uma fase à outra e qual atividade principal impulsiona o desenvolvimento das neoformações, a fim de contribuir com o desenvolvimento da criança, evitando consequências negativas para a personalidade.

1.3 Atividade Voluntária: neoformação da fase pré-escolar.

Para esta pesquisa, especificamente, trabalhamos com uma formação psicológica nova que surge na etapa pré-escolar que é a atividade voluntária. Além desta neoformação, surgem outras, tais como: a imaginação e a mediação por meio de signos e instrumentos. Apresentamos no Quadro 2, abaixo, as características sobre estas neoformações.

Iniciaremos nossa investigação sobre a atividade voluntária com a análise que Vygotsky (2001) apresentou em uma conferência, na qual avaliou o problema da vontade e seu desenvolvimento na idade infantil, destacando algumas linhas teóricas como: a ideia associacionista de que a vontade é algo primário, que tem força inicial e está distante da razão; a teoria dos intelectualistas, onde o princípio intelectual/cognitivo dirige a alma humana; e a teoria dos afetos, de que a vontade seria conduzida pelas emoções. As explicações foram criticadas por Vigotsky na medida em que tentaram reduzir o processo volitivo à outro processo mais simples fora da vontade e pela inconsistência interna da teoria dos afetos que foi superada pelo exemplo de uma pessoa mesmo com dor ser capaz de se manter imóvel diante de um procedimento médico se sua vontade for melhorar, apresentando, deste modo, um comportamento voluntário que coloca o desejo de melhorar acima da dor.

Quadro 2: Neoformações da criança pré-escolar

<i>Atividade voluntária</i>	<i>Mediação</i>	<i>Imaginação</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Uso da linguagem de acordo com a situação (contexto). - Aceitação de regras e normas. - Possibilidade de aceitar as instruções grupais como individuais. - Manter o ritmo de trabalho durante o período determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulação de sua atividade através da linguagem do adulto. - Regulação de suas ações através de sua própria linguagem oral. - Utilização de diversos objetos como meios de sua atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade para imaginar o resultado da ação. - Possibilidade para utilizar signos e símbolos na atividade própria. - Possibilidade para imaginar o resultado da situação.

Fonte: Adaptado de SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 43.

Ao final desta análise Vigotsky apresenta alguns estudos e experimentos com doentes neurológicos e crianças, que acrescentam algo novo para a compreensão do problema da vontade, isto é, destaca a linguagem externa como capaz de guiar a ação. E encerra afirmando que: “Seria de extraordinária importância juntar todos estes dados, segui-los segundo as idades e determinar os estágios ou graus específicos, através dos quais se desenvolve a vontade infantil” (VYGOTSKY, 2001, p. 448).

Por meio de investigação teórica, Vieira (2017) percebe que:

[...] o conceito de voluntariedade se relaciona diretamente com o de vontade, sendo algo realizado com iniciativa própria ou com vontade e o conceito de vontade aparece como sinônimo de desejos, necessidades, capricho, mas também, determinação, decisão (p. 110).

Por meio de nossas leituras (VYGOTSKY, 2001; GUREVICH, 1960; PETROVSKI, 1986; LIUBLINSKAIA, 1981) percebemos, assim como Vieira (2017), que é complexa a divisão do conceito de vontade e voluntariedade, sendo os mesmos apresentados como uma unidade dialética, na qual o domínio da vontade permite o ato voluntário.

A concepção materialista de vontade é contrária ao pensamento idealista de que na origem dos atos voluntários encontra-se a livre vontade. Os idealistas acreditam que as transformações que o homem faz na natureza tem origem na sua consciência e no seu livre arbítrio, porém, o fato do indivíduo fazer uma escolha, tomar uma decisão e, portanto, emitir um ato voluntário, não quer dizer que foi um ato espiritual independente livre de qualquer interferência (GUREVICH, 1960; PETROVSKI, 1986).

De acordo com a teoria materialista, o modo de viver dos indivíduos está condicionado pelas leis objetivas da realidade e, portanto, tomar uma decisão envolve causas objetivas e

tem uma base material. Com isso, a liberdade do homem é manifestada por atos que tem motivos constantes e essenciais que o indivíduo reconhece como indispensáveis. Por outro lado, atos motivados por situações casuais baseado em conhecimento superficial, “indicam uma falta de liberdade, expressam que o indivíduo está submetido às circunstâncias e ao estado de ânimo” (GUREVICH, 1960, p. 387).

Por fim, cabe pontuar que a concepção materialista de liberdade:

Não tem nada a ver com o fatalismo místico, ou seja, com os pontos de vista segundo os quais todos os atos das pessoas e suas consequências estão pré-determinadas por uma força invisível, pelo destino. O indivíduo toma e realiza suas decisões segundo sua ideologia, seus interesses e suas necessidades, segundo sua compreensão, com conhecimentos amplos e profundos, e em dependência de sua capacidade para realizar os atos necessários e livrar-se das casualidades (GUREVICH, 1960, p. 387).

Com base nesta perspectiva teórica, foi por meio do trabalho que o indivíduo desenvolveu os atos voluntários na medida em que realiza várias atividades que não tem necessariamente ligação direta com a satisfação de suas necessidades, portanto, é capaz de construir uma ferramenta que será utilizada por outra pessoa em uma caça ou pesca coletiva, mesmo estando com fome (GUREVICH, 1960).

Para realizar atos dirigidos a um fim é necessário prever no plano do pensamento o resultado e, para tanto, é importante também definir e ter em mente os meios que possibilitarão atingir este fim. Portanto, os atos voluntários são regulados por palavras, pois a formulação verbal dos fins conduz à realização ou inibição (GUREVICH, 1960; LIUBLINSKAIA, 1981).

O indivíduo também precisa ter consciência de que muitas vezes, para alcançar um fim, é necessário deixar de satisfazer suas necessidades mais latentes e reprimir desejos. É neste ponto que os conflitos internos surgem e a superação desta dificuldade só é possível quando o indivíduo tem consciência da necessidade dos fins e se obriga a si mesmo a alcançá-lo (GUREVICH, 1960).

Nem sempre ter consciência do fim significa que o indivíduo está de acordo com ele, e portanto, para tomar uma decisão de agir ou não, precisa analisar os argumentos favoráveis e desfavoráveis. Há, muitas vezes, casos que possuem fins incompatíveis entre si, mas exigem do indivíduo uma escolha. “Algumas vezes competem entre si objetivos que se consideram todos eles mais ou menos indispensáveis. Nestes casos, é necessário comparar o grau de necessidade, de importância e correlatividade de cada um deles” (GUREVICH, 1960, p. 390).

Outro ponto importante que o indivíduo deve escolher são os meios para atingir determinado fim, e para tanto, precisa analisar os prós e contras de cada meio. Durante esta escolha podem surgir antagonismos, pois pode ser que o meio mais fácil não seja o correto, dessa forma, o caminho mais difícil é o moralmente correto. Por exemplo, um estudante que precisa fazer uma tarefa pode copiar do colega ou resolvê-la sozinho. Assim, tanto a escolha dos fins como dos meios podem gerar conflitos entre interesses particulares e deveres sociais (GUREVICH, 1960; PETROVSKI, 1986).

Por falta de autoconhecimento e poucas experiências na vida, o indivíduo pode fazer escolhas sem prever as dificuldades, calculando mal seus investimentos, encontrando então muitas dificuldades para atingir seu fim. Para superar estas dificuldades é importante que o indivíduo tenha determinação e firmeza sustentada por uma ideologia formada (GUREVICH, 1960).

Para encerrar a questão ideológica da escolha dos fins e meios é possível perceber que diante de uma mesma situação, pessoas em condições iguais podem fazer escolhas diferentes, ou seja, “pode estar submetida à princípios morais elevados, ao dever social, ou pode servir aos interesses pessoais estreitos e egoístas, que estão em contradição com a necessidade social” (GUREVICH, 1960, p. 396).

Na prática, ter clareza do fim é importante para traçar com facilidade e assertividade o plano de ação, avaliando o que já foi alcançado, separando com segurança o que já foi feito e o que ainda falta realizar. Traçar fins muito difíceis de serem alcançados ou muito fáceis não favorece o desenvolvimento da ação voluntária, pois nos dois casos perde-se o interesse/vontade. Para fins muito difíceis o ideal é estabelecer fins intermediários e batalhar para conquistar cada um deles (GUREVICH, 1960).

Para se treinar a vontade faz-se necessário vivenciar com regularidade situações em diferentes áreas que exijam esforços voluntários, na tentativa de superar instintos primitivos, a fim de atingir objetivos superiores (PETROVSKI, 1986). Assim, para desenvolvermos o ato voluntário em crianças é preciso entender que, antes disso, elas devem dominar seus movimentos, assim, é na primeira infância que a criança adquire os movimentos fundamentais que sustentarão os atos voluntários.

Para que os atos sejam voluntários é necessário que o adulto sistematicamente exija da criança ações que a princípio não são de interesse da criança como: “guardar brinquedos depois de brincar, colocar a roupa em ordem, pendurar a toalha depois do banho, entre outras” (GUREVICH, 1960, p. 399).

Portanto, é muito importante para o desenvolvimento dos atos voluntários das crianças incentivá-las a participar da execução de tarefas domésticas juntamente com o adulto, ganhando aprovação e respeito. A ajuda por parte do adulto/educador deve ser em diferentes níveis de acordo com as necessidades das crianças e, ao cumprir uma tarefa, a criança deve ser reconhecida pelo seu esforço e avaliada de modo a oferecer apontamentos positivos e negativos que possam sustentar a próxima execução (GUREVICH, 1960; LIUBLINSKAIA, 1981).

A direção das ações voluntárias das crianças, isto é, a educação de sua vontade, requer, não da repressão de seus desejos, ideias, iniciativas, mas de organização, de direção de seus esforços voluntários e da energia para a conquista dos objetivos (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 338).

Na fase pré-escolar, os jogos coletivos têm um significado importante para o desenvolvimento das atividades voluntárias das crianças, pois o jogo reflete as relações sociais, as quais as crianças vivenciam. Assim, “submeter-se à disciplina do jogo é a primeira escola dos atos voluntários da criança” (GUREVICH, 1960, p. 400). Para tanto, a importância do jogo para o desenvolvimento da atividade voluntária em crianças pré-escolares (3 a 6 anos) será abordada no próximo tópico deste trabalho.

Retomando a definição de atividade voluntária como:

A habilidade para construir a conduta própria em correspondência com as exigências da situação concreta, antecipando os resultados intermediários e finais da ação e selecionando os meios correspondentes (SALMINA; FILIMONOVA, 2001, p. 12).

Apresentamos a relação do desenvolvimento da atividade voluntária com os processos de ensino e de aprendizagem e percebemos o quanto os atos voluntários são importantes. Uma criança com iniciativa, voluntariedade poderá: expressar seu ponto de vista, planejar ações e inibir reações que não são necessárias para o contexto, recordar as regras, escolher os meios para a ação, comparar suas ações com o modelo, envolver-se com a atividade até sua conclusão, controlar suas ações (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

Cabe apontar que, se a atividade não é atraente, por si só chamando a atenção da criança, é preciso conscientizar a criança da necessidade da ação e valorizar sua execução com êxito. Assim, o impulso para a iniciativa pode ser gerado por uma atividade atraente ou pode ser gerado a partir da mudança no sentido da ação (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

Por outro lado, os sinais de ausência de regulação voluntária de comportamento são: distração frequente durante a atividade; não atua segundo a regra, ao modelo ou a instrução do

professor; é passivo e dependente ou pode ser impulsivo e desinibido (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

As maiores dificuldades do ensino primário estão ligadas à desorganização da criança, à dificuldade de seguir orientações, muitas vezes há excesso de passividade e ausência de independência e outras vezes excesso de conduta desinibida ligada à impulsividade. Há crianças que tem boa capacidade cognitiva, mas um baixo desenvolvimento na esfera voluntária, portanto, tem dificuldade e precisa de atenção especial na escola e em casa para que se desenvolva (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

Diante das dificuldades que a criança enfrenta na etapa escolar por não ter desenvolvido atos voluntários, cabe à Educação Infantil trabalhar com metodologias que favoreçam o desenvolvimento da atividade voluntária nas crianças pré-escolares para que ela esteja preparada para as exigências escolares posteriores (VIEIRA, 2017).

Para tanto, questionamos o que é necessário avaliar para saber se a criança está preparada para a entrada na escola. Usualmente, faz-se uma avaliação superficial ligada à contagem de números e quantas palavras a criança é capaz de escrever, porém esta não é a melhor forma de avaliar as habilidades da criança, pois saber contar até dez não garante que a criança aprendeu o que é número e suas representações. “Assim, a presença de conhecimentos e habilidades concretas na criança, não pode servir como critério para a preparação para a escola” (TALIZINA, 2000, p. 40).

O modo mais adequado de avaliar se a criança está preparada para a escola é por meio da identificação do nível de desenvolvimento das funções psicológicas básicas como percepção, memória, atenção, vontade (TALIZINA, 2000).

Deste modo, o instrumento construído por Quintanar e Solovieva (2010a), específico para avaliação da atividade voluntária, tem como objetivo indicar o nível de formação da atividade voluntária na idade pré-escolar maior (5 a 6 anos) por meio de atividades de jogo. O protocolo está dividido em 5 eixos de atividades que são: atividade lúdica, atividade voluntária na esfera motora, atividade voluntária na esfera auditiva, atividade voluntária no plano gráfico e recordação involuntária. Este protocolo foi utilizado nesta pesquisa e será melhor explicado na seção de métodos.

Um estudo realizado por González, Solovieva e Quintanar (2011a), resultou numa reflexão em torno de que “é mais importante centrar-se no desenvolvimento das neoformações da idade pré-escolar e avaliar o grau de sua formação, do que iniciar o ensino da leitura e da escrita sem ter as bases para sua aquisição, porque isto conduz ao fracasso escolar e produz um efeito emocional negativo” (p. 432).

Por fim, percebemos que a Teoria Histórico-Cultural:

[...] oferece subsídios para considerarmos que a atividade voluntária se desenvolve a partir da apropriação cultural, ou seja, no processo de educação. Sendo assim, essa concepção do desenvolvimento social da atividade voluntária pode fazer frente às perspectivas biologizantes e ambientalistas que têm invadido os espaços educativos (VIEIRA, 2017, p.171).

O desenvolvimento da voluntariedade na idade pré-escolar é possibilitado por meio de jogos temáticos de papéis que faz uso de uma situação imaginária e favorece o trabalho posterior de jogos com regras, que aparecem no final da fase pré-escolar. Estes jogos com regras possibilita a submissão consciente da criança e isso aproxima a criança da atividade escolar (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

Assim, Salmina e Filimonova (2001) afirmam que:

Se a criança por uma ou outra razão, durante a infância pré-escolar, não conseguiu dominar um nível suficientemente alto de desenvolvimento do jogo, pode-se supor que a preparação para a escola não foi formada de maneira completa (p. 42).

Portanto, considerando o desenvolvimento da atividade voluntária uma aquisição psicológica importante na etapa pré-escolar, a fim de favorecer a continuidade do desenvolvimento posterior, defende-se o uso de estratégias que possam garantir o surgimento desta neoformação, que sob a orientação da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978) é jogo de papéis (ELKONIN, 1980), a atividade principal que impulsiona este desenvolvimento.

1.4 Psicologia do jogo a partir da perspectiva da Teoria da Atividade

A maioria das formulações teóricas apresentadas neste tópico tem por base o estudo sobre a Psicologia do Jogo de Elkonin (1980). A partir de algumas definições, Elkonin afirmou que o jogo é um conjunto de ações que possibilita a reconstrução de fenômenos da vida real, e isso permite o desenvolvimento do homem quando ainda é pequeno e também possibilita a troca coletiva.

A princípio tem-se a impressão de que o jogo sempre existiu no mundo infantil porém, mediante investigações, Elkonin (1980) descobriu que o jogo protagonizado não é algo inato/espontâneo, mas depende das condições sociais e das oportunidades, sendo, por fim, um instrumento educacional que deve ser fomentado.

As crianças das comunidades primitivas, quando foram investigadas, não tinham jogo protagonizado desenvolvido, pois podiam participar no trabalho da comunidade. A partir das transformações sociais no âmbito do trabalho, como a divisão de atividades e modos de produção, há uma mudança natural na participação das crianças, deixando de participar de atividades laborais superiores e ficando com aquelas mais sensíveis e ligadas ao trabalho doméstico (ELKONIN, 1980).

Com o desenvolvimento das ferramentas de trabalho e também dos modos de produção, o modo reduzido de ferramentas para a criança perde a sua função real, perde a possibilidade de intervenção no meio e, portanto, é possível afirmar o surgimento do brinquedo, como objeto que representa o real (ELKONIN, 1980).

Diante destes achados, Elkonin (1980) formula a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado⁶:

[...] este jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança em sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe (ELKONIN, 1980, p.67).

Para compreender o jogo de papéis, Elkonin (1980) seguiu a tese de Marx de que é possível conhecer um nível menos desenvolvido a partir de um nível mais desenvolvido, isto é, pela anatomia do homem era possível compreender a anatomia do macaco. Assim, partiu da forma mais desenvolvida para se chegar à história de sua aparição e encontrar a unidade que carrega o todo (ELKONIN, 1980).

Para tanto, Elkonin (1980) realizou um experimento com uma educadora e suas crianças, na qual foi sugerida uma visita ao zoológico, onde as crianças conheceram diferentes animais, o que eles comem e como vivem. Ao voltar para a sala, a professora levou vários objetos relacionados com o zoológico, na expectativa de que as crianças começassem a jogar, porém isso não aconteceu. Na segunda visita, a professora foi orientada a destacar as relações das pessoas que estavam visitando, os profissionais que trabalhavam no zoológico, ou seja, os que alimentavam, limpavam, cuidavam da venda de bilhetes, os veterinários, dos profissionais da cozinha que preparavam os alimentos, destacando e diferenciando a função de cada um.

⁶ Em respeito à tradução da obra (ELKONIN, 1980) consultada manteremos o termo “jogo protagonizado”, porém nossa opção é pelo termo “jogo de papéis”, visto que “protagonizado” deriva do verbo “protagonizar” (FERREIRA, 2010) que é ser protagonista, personagem principal, dessa maneira, não se relaciona com a ideia de representação social, por meio de papéis do mundo adulto.

Depois de algum tempo dessa segunda visita, as crianças começaram a realizar o jogo de papéis por conta própria, de jardim zoológico.

Este experimento apontou que a realidade pode ser dividida em duas esferas, uma que envolve os objetos da natureza e aqueles criados pelo homem, e outra ligada às atividades das pessoas, ao seu trabalho e às suas relações. Concluiu assim, que as crianças só começam a jogar depois de saberem o que as pessoas fazem, como trabalham e quais relações estabelecem (ELKONIN, 1980).

Diante disso, destacamos a importância de apresentar às crianças situações sociais reais e oportunizar vivências diferentes das que estão acostumadas, a fim de ampliar o repertório temático dos jogos de papéis que comumente brincam, ou seja, mamãe-filhinha, escolinha, de médico, sendo possível explorarem temas como o zoológico, estação de trem, aeroporto, hotel, entre outras coisas, que estejam relacionadas com o contexto social.

A base do jogo protagonizado em sua forma mais desenvolvida não é:

[...] o objeto, nem seu uso, nem a mudança no objeto que o homem pode fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, também, a assimilação destas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações ligadas organicamente com ele as que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 1980, p. 38).

Após observações de vários jogos coletivos e individuais, foi possível afirmar que o jogo protagonizado reproduz as relações e as atividades dos adultos. No jogo a criança vivencia relações reais com os companheiros que está jogando, onde manifesta qualidades e algumas emoções próprias. Assim, a forma que o pedagogo tem de estudar a criança é por meio do jogo e outras ocupações (ELKONIN, 1980).

A título de conclusão, os motivos que impulsionam as crianças entre os 3 e 6 anos são: necessidade de participar do mundo adulto e necessidade de compreender suas relações com o mundo. São esses os motivos que irão impulsionar a atividade principal desta fase que são os jogos de papéis. Contudo, cabe destacar que além da atividade principal, existem outras que são acessórias como atividades de produção (desenho, modelagem, construção de objetos) e atividades corporais, que também favorecem o desenvolvimento psicológico infantil (MARTINS, 2006).

O jogo protagonizado surge ao final da primeira infância e ganha seu máximo desenvolvimento na segunda metade da idade pré-escolar, se configurando na atividade principal desta fase. Portanto, justificamos porque utilizaremos a atividade de jogo de papéis

para compreender o desenvolvimento da atividade voluntária entre 3 e 6 anos (ELKONIN, 1980).

No manual de Mukhina (1996), traduzido para o português, o jogo protagonizado, apresentado por Elkonin (1980), foi traduzido como jogo dramático, com o mesmo significado, ou seja, tipo de jogo que surge ao final da primeira infância com o objetivo de satisfazer a necessidade social de vivência no mundo adulto, visto que ao longo da história, as crianças foram afastadas do mundo do trabalho. Diante disso, entendemos que jogo protagonizado (ELKONIN, 1980), jogo dramático (MUKHINA, 1996) e jogo de papéis (VENGUER, 1976) possuem o mesmo conceito.

Na idade pré-escolar, o jogo de papéis ocupa um espaço importante no desenvolvimento da criança, pois permite que ela vivencie a vida social adulta de forma lúdica. Os papéis sociais são vivenciados dentro do jogo, onde as regras são respeitadas e os conflitos administrados de acordo com as habilidades das crianças envolvidas. Tal importância promove o jogo de papéis ao título de atividade principal da idade pré-escolar (VENGUER, 1976).

Diante disso, Elkonin (1980) aponta que:

[...] o mundo do jogo tem suas leis rígidas, que são reflexos ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos ou entre uns e outros objetos. O jogo não é um mundo de fantasias e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismo reconstituído unicamente por meios singulares (p.212).

A seguir serão apresentados alguns elementos que compõem a atividade de jogo de papéis, visto que foi a partir destes elementos que construímos os indicadores qualitativos para a avaliação da atividade voluntária. Para tanto, os elementos são: os temas, os papéis, as regras, o uso e substituição de objetos e a linguagem verbal.

Os temas dos jogos de papéis

Os temas dos jogos se relacionam com as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas da vida concreta, portanto em diferentes épocas da história as crianças praticaram jogos com temáticas variadas. O conteúdo do jogo vai revelar o quanto a criança está envolvida com a atividade do adulto, podendo ir de questões externas da atividade humana, com os objetos e atitudes, até chegar ao sentido do trabalho humano (ELKONIN, 1980).

Cabe ainda destacar que as crianças de diferentes idades e culturas podem jogar com temas comuns, por exemplo, de médico ou de mamãe e filhinha, mas os argumentos e o conteúdo do jogo sofrem variações. “O conteúdo do jogo é aquilo que a criança destaca como aspecto fundamental da atividade dos adultos” (VENGUER, 1976).

Já os argumentos são o tema da brincadeira em ação (ELKONIN, 1960). Na prática, significa que os jogos com argumentos são aqueles nos quais há relação entre a ação que a criança apresenta e o papel social desenvolvido. Marcolino e Mello (2015a), ao observarem os jogos e as brincadeiras de crianças de 5 anos, perceberam que as brincadeiras não tinham argumentos, isto é, não havia relação entre a ação e o papel desenvolvido, por isso, muitas vezes repetiam as mesmas ações.

Os temas dos jogos não são um fenômeno biológico ligado unicamente à vida das crianças, mas possui uma base social:

[...] devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, isto é, o jogo nasce das condições de vida da criança na sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e das pulsões internas de fato margeiam a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo a história do surgimento do jogo protagonizado é precisamente a que pode revelar-nos sua natureza (ELKONIN, 1980, p. 39).

Por fim, os temas adotados pelas crianças ao longo do jogo de papéis refletem a realidade que elas vivenciam e as experiências que tiveram até o momento, por isso, as crianças menores têm menos argumentos do que as crianças maiores. A variedade de argumentos e o envolvimento dos personagens altera o tempo de duração da brincadeira que pode durar 10 minutos para as crianças de 3 a 4 anos, 40 minutos entre as de quatro e cinco anos e, nos pré-escolares maiores, pode durar várias horas e até continuar por vários dias (VENGUER, 1976).

O papel como unidade principal do jogo

Durante o jogo muitas ações ficam a cabo do adulto, mas a criança se considera como atuante principal. Em alguns momentos a criança inicia a adoção do papel do adulto, quando a professora lhe entrega um giz, uma caneta e um caderno e lhe diz que agora será a professora Ana. A criança repete: sou a professora Ana. Isso sinaliza o preparo para o surgimento do papel e a atuação. “Somente ao final mesmo da primeira infância, entre os dois anos e meio e os três anos, aparecem os primeiros indícios de papel” (ELKONIN, 1980, p. 159).

O primeiro indício é quando a criança nomeia a boneca e lhe dá um papel, por exemplo, a boneca maior será a mãe da menor. O segundo indício é quando a criança fala pelos bonecos, estabelecendo um diálogo entre eles (ELKONIN, 1980).

Ao assumir um papel, a criança se responsabiliza por agir de acordo com o que é esperado socialmente, visto que seus colegas de brincadeira vão cobrar isso. Neste sentido, numa brincadeira de compras no supermercado, o dono do supermercado permite que os compradores peguem o que quiserem, mas exige que todos paguem aquilo que comprou. Assim, é neste jogo de papéis que a criança toma consciência das relações entre as pessoas, dos direitos e deveres de cada um e das relações de trabalho (VENGUER, 1976).

Nas crianças pequenas, a maioria das brincadeiras gira em torno dos objetos e muitas vezes é a posse do objeto que direciona o personagem. Então quem pegar a boneca primeiro será a mãe e aquele que tiver com a injeção será o médico. É por isso que muitos dos conflitos nessa fase são pela posse do objeto, porém tudo se resolve quando decidem que é possível ter várias mães preparando a mesma mamadeira e isso não afeta o jogo. Entre as crianças pré-escolares pequenas aparecem jogos nos quais o conteúdo principal são as relações entre as pessoas, mas isso se torna recorrente entre as crianças maiores, pré-escolares medianas (VENGUER, 1976).

A percepção da criança sobre a ideia de papel muda ao longo da idade pré-escolar, chegando a compreender a relação da sua atuação com o papel só ao fim da idade pré-escolar (ELKONIN, 1980).

Após realizar vários experimentos com crianças, Elkonin (1980) conclui que a motivação central do jogo é representar o papel de adulto e, portanto, não há estímulo em representar o papel de criança. Outra observação relaciona-se às ações desenvolvidas pelas crianças no papel de educadora, isto é, as crianças menores apresentam ações que envolvem dar de comer e levar para passear, e a criança, que representa o papel de educadora, faz tudo isso como se as outras crianças fossem o fundo da cena, pois não se relaciona diretamente com elas, apenas no nível de indicar um ato certo ou errado. As crianças maiores incluem mais elementos na representação, isto é, indicam as ações que as crianças vão executar, não se limitando a usar apenas objetos, mas dirigindo as ações das outras crianças. Ao final da idade pré-escolar a criança tem consciência do seu papel e adota as convenções da situação, mesmo que isso contradiga as relações sociais reais. Pode-se dizer que o jogo criativo protagonizado está em declínio. Assim, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que busca encontrar no objeto de análise a menor unidade que carrega o todo, neste caso, o papel e as ações associadas a ele é a unidade que carrega o todo dos jogos de papéis (ELKONIN, 1980).

A construção de regras no jogo de papéis

Na idade pré-escolar maior, as crianças se preocupam com as regras e com a coerência real do papel assumido, portanto, elas discutem muito sobre se o que estão fazendo está de acordo ou não com a realidade social (VENGUER, 1976).

Os dados dos experimentos estudados por Elkonin (1980) apontam quatro fases do acato às regras no jogo protagonizado: na primeira fase não há regras, já que, de fato, não há papel; na segunda a regra ainda não se manifesta, mas em casos de conflito já se manifesta o interesse de atuar com objeto; na terceira fase a regra entra em ação, mas ainda não determina toda a conduta; e, por fim, a conduta é determinada pelos papéis assumidos e a regra é sempre em primeiro lugar. Essas fases não dependem da idade, mas sim do desenvolvimento geral do jogo protagonizado em cada criança.

As crianças menores têm dificuldades de controlar o impulso, isto é, de respeitar à regra e cedem ao desejo do movimento. Porém, descobre-se que a introdução de um argumento ou dramatização ajuda as crianças a respeitarem as regras, dirigindo suas ações. O respeito à regra caminha do total descumprimento desta, passando pelo cumprimento enquanto tem um controle externo, até chegar ao cumprimento por si mesmo, com ou sem controle externo, que seria a internalização (ELKONIN, 1980).

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre, mas essa liberdade é ilusória (Vigotski, 2008, p. 28).

A partir de dados de observação, Elkonin (1980) percebeu que ao pular amarelinha a criança não consegue respeitar as regras, mas no jogo protagonizado sim. Portanto, “as regras do jogo protagonizado refletem determinadas relações sociais autênticas, tanto que nos jogos com regras é convencional e não está respaldada por uma protagonização” (p.251). Isto sinaliza que os jogos protagonizados atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal, na medida em que possibilita o cumprimento de regras que ainda não são possíveis de seguir fora do jogo.

Assim, a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil tem relação principalmente com o autocontrole da conduta, isto é: “ao acatar as regras as

crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira” (LAZARETTI, 2016).

Ação simbólica no uso e substituição de objetos

O uso e substituição de objetos/brinquedos são importantes mediadores para o desenvolvimento dos argumentos ligados ao papel social adotado. As conclusões dos estudos de Elkonin apontaram que, para as crianças menores, em torno dos 3 anos, a substituição só acontecia com a ajuda do adulto, pois para elas os objetos é que determinam a ação e não sua denominação. Por isso, muitas vezes a criança muda a função do objeto no meio do jogo, a fim de atender sua real função e não sua denominação (ELKONIN, 1980).

Para as crianças de idade média, em torno dos 4 a 5 anos, a substituição ocorre sem dificuldades, as crianças jogam com interesse e autonomia, tem iniciativas e organizam seu próprio plano de jogo (MUKHINA, 1996). Procuram por conta própria os brinquedos que vão substituir outros. Porém, percebe-se que: “quanto menos corresponde o objeto substitutivo ao objeto ausente do jogo, tanto maior é a hilaridade das crianças” (ELKONIN, 1980, p.220).

Deste modo, a substituição de objetos na idade pré-escolar exige que o objeto se pareça minimamente com o objeto substituído. Cabe ainda apontar que um mesmo objeto pode substituir várias coisas, como por exemplo, uma régua pode ser um pente, uma varinha mágica, uma colher, um termômetro, um lápis, uma seringa. Assim, o objeto que vai substituir tem que permitir ações parecidas com o objeto substituído. Não é a semelhança externa que vai garantir a substituição, mas as propriedades físicas (ELKONIN, 1980).

Cabe pontuar que a brincadeira, no caso o jogo, provoca variações qualitativas no psiquismo quando a brincadeira é simbólica, ou seja, a criança realiza uma ação e pressupõe outra, ou utiliza um objeto para representar outro. No entanto, essa substituição de ações e objetos por situações reais não é aleatória, mas sim proporcional à realidade. Por exemplo, se o cachorro vai ser um pedaço de espuma, então a casinha do cachorro será uma caixa maior que o cachorro, isto é, que caiba o cachorro dentro (VENGUER, 1976).

Esta substituição acontece quando há a necessidade de completar a ação e o objeto está ausente. Outras vezes o objeto não está presente, mas pela fala da criança é possível observar sua presença. Por exemplo, a criança está brincando de restaurante, é a cliente, e quando chega seu prato ela leva a colher na boca e faz barulho de sucção, diz que o macarrão está gostoso, porém um pouco quente, então sopra para que possa esfriar. Esta expressão

verbal, a respeito de uma alimentação imaginária é o primeiro indício de criação lúdica (ELKONIN, 1980).

Aos poucos, a partir da evolução das ações com os objetos, observa-se que a criança transfere as experiências que teve com um objeto para outras situações, por exemplo, a criança aprendeu a comer sozinha e na sequência dá comida para os bichinhos de pelúcia, para as bonecas. Para esta ação, usa uma colher e prato de verdade. Em outros casos a criança faz a mesma coisa, só que agora substitui a colher e o prato por outro objeto (ELKONIN, 1980).

Acontece também de a criança utilizar objetos diferentes para substituir uma única coisa, por exemplo, para lavar a roupa na lavanderia a criança precisará de um sabão e, portanto, faz uso de um pote de massinha, de uma peça de quebra-cabeça, de um apagador de quadro, de sua bolsinha de lápis. Diante disso, a criança executa ações que normalmente faria com objetos verdadeiros. Esses objetos substitutos não precisam ser totalmente parecidos com o real e cabe observar ainda que palitos, pedra, papel são objetos complementares que vão fazer parte da cena lúdica como meio de execução para um brinquedo temático fundamental como uma boneca, um bicho de plástico, entre outros (ELKONIN, 1980).

Cabe pontuar que a participação do adulto neste processo de substituição é importante, na medida em que a criança reproduz a ação de substituição que vê o adulto fazendo. Todavia, é importante deixar claro que o jogo infantil com os objetos não permite conhecer o objeto na perspectiva da função, isto é, sob o ponto de vista cognitivo. Isso só acontecerá em uma atividade orientada para este fim. No jogo temático a criança aprende o uso social do objeto e seu significado (ELKONIN, 1980).

Por fim, há uma influência constante na atividade intelectual da criança pré-escolar ao utilizar os objetos como substitutos da realidade, que com o desenvolvimento passam da ação no plano material para uma ação no plano intelectual, em que não é mais necessário a presença do objeto já que a ideia foi internalizada. Este processo de internalização do objeto sinaliza desenvolvimento psicológico (VENGUER, 1976).

A função da linguagem no jogo de papéis

Outra influência do jogo é no desenvolvimento da linguagem, na medida em que exige que a criança expresse seus desejos dentro da brincadeira, bem como compreenda o ponto de vista do colega. Faz necessário prever a conduta do outro, a fim de estruturar a sua própria

conduta. Enfim, o exercício de se fazer entender pelos companheiros estimula o desenvolvimento da linguagem (VENGUER, 1976).

A linguagem interna funciona como um quadro que ajuda a regular a vida do indivíduo, a planejar uma ação. Deste modo, as ações se transformam em voluntárias sob a influência da linguagem. Para tanto, duas palavras são importantes nessa formação. A palavra “é necessário” exige que a criança atue mesmo contra a sua vontade e a palavra “não pode”, proíbe a ação, exigindo controle e inibição (LIUBLINSKAIA, 1981).

Para a criança pequena é mais fácil fazer algo que é necessário do que deixar de fazer algo que deseja. Portanto, uma forma de obter sucesso é exigir o que se quer da criança, mesmo as proibições, falando de forma positiva (LIUBLINSKAIA, 1981).

Entre os 3 e 5 anos, em função das experiências adquiridas, a criança conquista seu sentimento de independência e passa a se auto desafiar com objetivos cada vez mais difíceis. Cada nova conquista reforça ainda mais este sentimento e fortalece os investimentos da criança. “Isto se expressa nas palavras “eu posso”, “eu sozinho”, “eu quero” (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 334).

Os rudimentos da comunicação aparecem em situações nas quais a criança brinca próxima de outras crianças, mas brinca sozinha e só vai se preocupar com o outro quando a sua brincadeira não está legal. Nas crianças maiores, há o desejo de se aproximar dos colegas, levando às primeiras formas de inter-relações, refletida na troca de olhares. Na etapa seguinte, a comunicação entre os pares se intensifica ao encontrarem um motivo para a brincadeira conjunta, ou seja é, a experimentação de papéis sociais da vida adulta (VENGUER, 1976).

Promover o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil é uma atividade pedagógica importante, pois ao aprender signos verbais (palavra) a criança adquire a capacidade de elaborar as significações socialmente construídas. A criança, desde o início, deve perceber a tripla função da linguagem, que é a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente, o diálogo e a ferramenta do pensamento (MARTINS, 2010).

Por fim, a conclusão de Elkonin (1980), diante de seus experimentos, é a prova de que:

[...] todas as transições enumeradas antes requerem a direção do adulto, e cada um deles requer modos especiais de direção. A ideia de espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devido a que os adultos não se dão conta da direção que exercem realmente de maneira espontânea (ELKONIN, 1980, p.179).

Níveis de desenvolvimento do jogo segundo proposta de Elkonin

As investigações de Elkonin (1980) levaram à conclusão de que há quatro níveis diferentes de desenvolvimento do jogo, os quais serão caracterizados separadamente na sequência.

No primeiro nível, o conteúdo central do jogo envolve ações com objetos que são direcionados aos pares. Os papéis existem na realidade, mas estão determinados pelo caráter das ações e não são eles que determinam. As ações são monótonas e repetitivas e, por fim, é fácil alterar a lógica das ações sem que as crianças protestem (ELKONIN, 1980).

No segundo nível, o conteúdo central do jogo é a ação com os objetos, mas a ação lúdica corresponde a real, os papéis são denominados pelas crianças que repartem as funções. A lógica das ações está determinada pela vida real. A alteração da lógica das ações não é aceita, mas eles não protestam (ELKONIN, 1980).

No terceiro nível, o conteúdo fundamental é a interpretação do papel e as ações que decorrem dele. Os papéis estão bem definidos e organizados. A lógica e o caráter das ações são mais organizados e exige-se que as mesmas sejam variadas; aparece a fala teatral dirigida ao colega de jogo. Por fim, a mudança da lógica é protestada e a criança diz que não é assim na vida (ELKONIN, 1980).

No quarto nível, o conteúdo central do jogo é a execução das ações de acordo com a atitude adotada pelas outras pessoas. Os papéis estão claramente definidos e a criança mantém sua conduta durante todo o jogo. As ações se desenvolvem de acordo com a lógica real e seguem a lógica do jogo. A infração da lógica é contestada e o argumento amplia-se para questões referentes às regras, à explicações que envolve a razão (ELKONIN, 1980).

Estes níveis indicam diferenças que não estão apoiadas nas idades, mas sim diferenças acerca do nível de desenvolvimento do jogo protagonizado que cada criança se encontra. As verdadeiras análises e o sentido social de Elkonin (1980) sobre o processo evolutivo do jogo assinalam que:

[...] entre os níveis primeiro e segundo há muito de comum, o mesmo que entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, dos estágios, de desenvolvimento do jogo. No primeiro (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; no segundo (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 (p.203, tradução nossa).

A conclusão de Elkonin (1980), diante destes dados, resume-se no fato de que o jogo protagonizado segue o caminho da ação concreta com os objetos, para a ação lúdica sintetizada e, por fim, à ação lúdica protagonizada, como o exemplo a seguir: “há uma colher; dá de comer com a colher; dá de comer com a colher à boneca; dá de comer à boneca como a mamãe” (p.179).

1.5 O jogo temático de papéis sociais na Educação Infantil

A evolução do jogo e da atividade lúdica acompanha o desenvolvimento infantil, sendo possível a partir do momento que a criança desenvolve suas habilidades sensório-motoras. Este desenvolvimento sensório-motor favorece a manipulação dos objetos, na medida em que a criança é capaz de olhar para o objeto, pegá-lo, colocá-lo na boca, isto é, interagir com ele (ELKONIN, 1980).

O jogo de manipulação promove terreno fértil para o surgimento do jogo simbólico representativo, no qual a criança representa ações de dormir, comer, passear, entre outras. As etapas de aquisição simbólica envolvem não só a substituição de um objeto por outro, mas também:

[...] a representação (com objeto, gesto, postura, expressão facial ou corporal), a generalização (uso de objeto, do gesto e da expressão em diferentes situações); a esquematização (possibilidade de representar os objetos, os fenômenos e as situações com a ajuda de modelos abstratos) (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 26).

De acordo com Mukhina (1996), no terceiro ano de vida há um desenvolvimento intelectual importante que permitirá formas mais complexas da consciência, este progresso recebe o nome de função simbólica da consciência, que permite a criança usar um objeto no lugar de outro. Diante disso:

[...] quando uma criança assimila que um objeto pode ser utilizado como substituto de outro, dá um passo muito importante na compreensão do mundo que a rodeia. A criança não revela essa assimilação apenas no jogo, mas em outras atividades e no comportamento cotidiano (MUKHINA, 1996, p. 141).

O desenvolvimento do jogo na criança sob o ponto de vista genético segue a seguinte ordem: manipulação objetal; jogo simbólico e jogo temático de papéis. Assim, “o jogo

temático de papéis só pode ser desenvolvido sobre a base prévia da riqueza do jogo objetal e do jogo simbólico” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p.38).

Com o objetivo de compreender a diferença entre as interações lúdicas apresentadas, organizamos no Quadro 3 um resumo teórico que nos permite entender as características de cada interação lúdica, bem como o papel do adulto/educador nesse processo de formação.

A clareza destas características apresentadas no Quadro 3, nos ajudaram a analisar os dados desta pesquisa, com especial destaque ao papel mediador do educador de Educação Infantil, que desde o início precisa se fazer presente, consciente de sua prática sustentado por conhecimentos científicos, com o objetivo de mediar o desenvolvimento dos processos mentais superiores (SAVIANI NEREIDE, 2012).

De modo estrutural, o jogo temático de papéis pode ser caracterizado do seguinte modo: envolve vários participantes; possui um tema previamente decidido e planejado; pode utilizar objetos concretos; acontece por meio de várias situações inter-relacionadas com o tema; em sua fase mais desenvolvida é iniciado e regulado pelas crianças de modo criativo e independente (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Quadro 3 - Recorte teórico sobre as características de cada interação lúdica e o papel do adulto/educador

INTERAÇÕES LÚDICAS	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DO ADULTO/EDUCADOR
Manipulação objetal (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a).	<ul style="list-style-type: none"> * Ações inespecíficas com os objetos; * Sem relação com a função social do objeto; 	Para haver uma variação nestas ações faz-se necessário a participação do adulto com modelos de ações possíveis de realizar com os objetos, com indicações verbais e aprovação emocional, o que permite um maior desenvolvimento de ações com objetos que são oferecidos.
Jogo Simbólico (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a).	<ul style="list-style-type: none"> * Ações mais específicas com objetos; * Tem relação com a função social do objeto; * Substituição de objetos; * Representação de ações sem a presença do objeto; * Ação de imaginação, com a criação de ações, objetos e fenômenos que estão presentes; * Capacidade de atuar de acordo com os modelos. 	Novamente, nesta etapa é o adulto próximo que oferece um meio adequado para o aumento de ações específicas, sendo que é esta a atividade principal que contribuirá para o desenvolvimento psicológico de crianças entre 1 e 3 anos de idade.

<p>Jogo de papéis (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).</p>	<p>* Reflexo ou cópia das relações sociais existentes; * Envolve vários participantes; * Possui um tema previamente decidido e planejado; *Pode utilizar objetos concretos; * Acontece por meio de várias situações inter-relacionadas com o tema; * As regras são respeitadas; * Os conflitos administrados; *Em sua fase mais desenvolvida é iniciado e regulado pelas crianças de modo criativo e independente.</p>	<p>Etapas para a Introdução do Jogo de papéis*: Etapa I - Jogo de papéis com a participação Objetal; Etapa II - Jogo de papéis materializado; Etapa III – Jogo de papéis sem materialização com apoio de objetos; Etapa IV – Jogo de papéis independente.</p>
---	--	---

Fonte: Elaboração própria (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a; ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976).

* Estas etapas serão detalhadas na sequência do texto.

O jogo é a atividade principal da idade pré-escolar, que encontra na situação social do jardim de infância um espaço e tempo importante para o seu desenvolvimento. Esta atividade, quando conscientemente orientada e guiada pelo professor, promove o aparecimento de neoformações psicológicas ao final da idade pré-escolar, a saber: a esfera voluntária, mediação, a imaginação e a personalidade (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Na prática, vários experimentos-formativos realizados no México e na Colômbia (GONZÁLEZ; SOLOVIEVA, 2014; GÁRCIA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013; GONZÁLEZ; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2011a; SOLOVIEVA et al. 2015; BONILLA-SANCHEZ; SOLOVIEVA, 2016) com crianças na fase pré-escolar, que utilizaram como atividade principal a formação por etapas do nível mais desenvolvido do jogo de papéis, apresentaram resultados que em suas particularidades apontaram desenvolvimento psicológico. Entre os resultados, destacamos as seguintes conquistas: formação do pensamento reflexivo; execução adequada na esfera voluntária e também nas funções reguladora, generalizadora e mediatizada da linguagem; desenvolvimento do comportamento voluntário, da motivação e de conhecimentos prévios; favorecimento da função simbólica (substituição, codificação e esquematização; nos planos materializado, perceptivo concreto e perceptivo esquematizado); ganhos no desenvolvimento do comportamento voluntário verbal e não verbal, a possibilidade do uso de meios concretos e simbólicos e do desenvolvimento da comunicação.

Diante das evidências da teoria Histórico-Cultural sobre a importância do uso do jogo de papéis como atividade principal na fase pré-escolar e também de evidências práticas, apontando ganhos positivos na formação psicológica das crianças obtidas por meio de pesquisas experimentais-formativas realizadas em outros países, cabe saber como esta questão é abordada no Brasil, destacando o papel da brincadeira na Educação Infantil.

No Brasil, a história da Educação Infantil teve seu início marcado pelo assistencialismo, fazendo parte da secretaria de atendimento social destinada ao atendimento de crianças de famílias pobres que precisavam de um local para deixar seus filhos para poderem trabalhar. Com o aumento de conhecimentos científicos em torno do desenvolvimento infantil exigiu-se maior atenção à infância com profissionais especializados para esta faixa etária, o que em parte foi adotado por algumas instituições particulares, porém as públicas não conseguiram acompanhar essas mudanças em grandes proporções (SAVIANI DEMERVAL, 2012).

O marco político do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica surge em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na sequência surgem também documentos norteadores, isto é, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com orientações didáticas, conteúdos a serem trabalhados, bem como os objetivos (SAVIANI DEMERVAL, 2012; SILVA, 2012).

Na década de 1990, as políticas educacionais, entre elas, aquelas voltadas para a Educação Infantil, foram influenciadas pelo Banco Mundial, que defendia uma proposta de promoção do desenvolvimento infantil com uma concepção assistencialista de acolhimento e retirada da criança da pobreza, com a justificativa de que estariam preparando a criança para o Ensino Fundamental (ALVARENGA, 2012).

No entanto, visualizar o atendimento institucional de crianças pequenas como uma oferta de desenvolvimento infantil e não como uma oferta de educação ou ensino, faz com que menos investimentos sejam oferecidos, principalmente na formação do professor. Dessa forma, acredita-se que estas políticas tenham contribuído para a precarização da Educação Infantil (ALVARENGA, 2012).

Arce (2013), ao analisar o papel da brincadeira nos documentos orientadores para a Educação Infantil, percebe que há uma concepção de infância feliz, na qual a brincadeira é algo natural, da essência da criança, assim, ela precisa ter espaço livre para brincar. Neste cenário, resta ao professor o papel de oferecer espaço, tempo e brinquedos às crianças de Educação Infantil, já que elas aprendem espontaneamente e na interação com outras crianças.

O professor é visto como o parceiro mais experiente da criança, e deve ter como prática pedagógica a observação, o registro e a reflexão.

Assim, a oferta da Educação Infantil se perde em meio a duas preocupações, isto é, não pode ser uma instituição meramente assistencialista e nem ser preparatória para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Em meio a isso, resta à Educação Infantil “um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico, sendo deste modo, complementar à educação familiar”. Nesta perspectiva, o conhecimento é construído pela própria criança na sua relação com o meio e com as outras crianças (ARCE, 2010, p. 21).

No entanto, contrariamente às concepções de criança, professor e conhecimento veiculadas no RCNEI, Arce (2010) defende que a Educação Infantil ofereça uma proposta de ensino na qual “a criança é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico” (p. 30).

No entanto, Silva (2008) percebeu que as concepções do RCNEI de criança produtora de cultura, das ideias de valorização do conhecimento cotidiano do que a criança já sabe sobre o mundo e as coisas, e da valorização do lúdico sem a intervenção do professor, sustentam a prática educativa de muitos professores de instituição pública e privada.

Estas concepções sustentam práticas como as encontradas por Barbosa (2012), numa pesquisa realizada em uma instituição pública no interior do estado de São Paulo, na qual registrou que as crianças realizam a maioria das atividades de rotina sozinhas e, nas atividades lúdicas, predomina a modalidade autônoma de participação das crianças, enquanto que a professora assume o papel de controle disciplinar e organizacional.

Se tais atividades acontecem sempre a partir das ações individuais das próprias crianças e sem a sistematização própria dos processos de ensino dos conteúdos culturais que tais atividades explicitam, fica demonstrado que os saberes superiores cientificamente validados não são encarados como conteúdo escolar e sua efetivação junto às crianças não é considerada função fundamental das instituições (BARBOSA, 2012, p. 125).

Este modo de pensar vai ao encontro das ideias evolucionistas e construtivistas, que defendem o desenvolvimento como fruto da evolução mental que assimila, equilibra e, por fim, se adapta de acordo com o meio externo. Por outro lado, a partir da perspectiva da teoria Histórico-cultural defendemos uma proposta para a Educação Infantil com caráter de educação escolar que favoreça o desenvolvimento psicológico da criança por meio da

interação com o adulto que “é o ponto de partida para que a brincadeira ganhe corpo e, também, para que, aos poucos, a interação com os pares ganhe forma e vida” (ARCE, 2013, p. 26).

Portanto, é deste último lado que queremos ficar, do lado que valoriza o professor como mediador responsável, consciente de sua prática, certo de que a brincadeira não é natural, mas intencional, com a certeza de que o jogo de papéis sociais adotado como atividade principal da fase pré-escolar favorece o desenvolvimento da imaginação criadora (STEINLE, 2013; ANDRADE, 2017), contribui com o desenvolvimento psíquico da criança (VIGOTSKI, 2008; COLUSSI, 2016), com o desenvolvimento da linguagem (SOARES, 2013), favorece o processo de singularização infantil (SOUZA, 2010) e o desenvolvimento da atividade voluntária (VIEIRA, 2017), entre outras conquistas.

Diante das evidências teóricas e práticas sobre a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil, cabe pensar de que modo ele pode ser organizado e utilizado pelo docente. Elkonin (1980) apontou que os jogos de papéis sociais podem ser utilizados pelo professor para se trabalhar conteúdos, porém, neste caso, as relações sociais ficam em segundo plano, e são elas que garantem o desenvolvimento. Diante disso, é tarefa da Educação Infantil elaborar uma forma pedagógica para trabalhar com o jogo de papéis com foco nas relações sociais. Para tanto, destacamos algumas mediações que o docente pode realizar como: “brincar junto com as crianças; ler histórias a respeito de uma temática com a qual a criança esteja brincando em seus jogos; organizar uma visita a uma das situações presentes no brincar da criança, etc.” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p. 301).

Para encerrar, apresentamos uma proposta de método construída por Solovieva e Quintanar (2012a) que é desenvolvida no colégio mexicano, onde parte desta pesquisa foi realizada, e que tem sido utilizada em diversas pesquisas (GONZÁLEZ; SOLOVIEVA, 2014; GÁRCIA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013; GONZÁLEZ; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2011a; SOLOVIEVA et al., 2015; BONILLA-SANCHEZ; SOLOVIEVA, 2016) com resultados positivos e favoráveis ao desenvolvimento infantil. Para tanto, o jogo temático de papéis sociais não é um passatempo, ele tem objetivos que são apresentados pela professora, bem como motivos que são despertados nas crianças para que participem da atividade. Por meio deste método, as crianças melhoram a convivência, desenvolvem a linguagem, o respeito pelo outro, a flexibilidade nas ações e no modo de pensar, melhoram as estratégias de comunicação, cooperação e habilidades para resolver conflitos (GONZÁLEZ; SOLOVIEVA, 2014).

Pode ser desenvolvido em crianças de 3 a 6 anos de idade, pois nessa fase há um interesse por ações e atitudes dos adultos. A introdução desta atividade na etapa pré-escolar deve ser gradual, ou seja, inicia-se com a atuação por meio de objetos concretos, passando por uma atuação com apoio em objetos substitutos até chegar ao modo mais desenvolvido do jogo de papéis sociais, no qual quase não se faz necessário o uso de objetos. Com isso, a escola deve respeitar estas etapas ao introduzir o jogo de papéis, considerando que um mesmo tema pode ser desenvolvido de diferentes formas, dependendo da etapa que o grupo está (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Os tipos de jogos que podem ser utilizados na instituição pré-escolar são: jogo de papéis sociais com temas e personagens propostos; jogo ativo com regras; jogo de imaginação; jogos de papéis com temas e personagens escolhidos livremente e jogos de mesa (SOLOVIEVA ; QUINTANAR, 2012a).

Etapas para introdução do jogo de papéis:

Etapa I - Jogo de papéis com a participação Objetal: este jogo é realizado a partir da combinação lúdica entre papel e uso de objetos. O jogo realiza-se com a presença de bonecos, ou seja, parte dos papéis é assumida pelas crianças e a outra parte por bonecos. Nesta etapa, o adulto assume a maior parte da preparação e organização (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Procedimentos:

- 1 - Seleção do tema
- 2 - Identificação dos personagens com suas características;
- 3 - Materialização dos personagens (bonecos, objetos, roupas, etc.);
- 4 - Preparação da sala para o jogo;
- 5 - Preparação dos objetos para o jogo e distribuição no espaço;
- 6 - Preparação de frases de cortesia;
- 7 - Preparação de outras frases e orações que serão utilizadas;
- 8 - Preparação de gestos e posturas dos personagens do jogo;
- 9 - Realização do jogo com a participação do adulto.

Etapa II - Jogo de papéis materializado: este tipo de jogo é semelhante ao primeiro, porém, nesta etapa os papéis ficam a cargo das crianças, retira-se de cena os bonecos, mas ainda se faz uso de objetos. Insere-se nesta etapa símbolos que indicam os lugares no espaço (sala de espera, consultório, caixa) (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Procedimentos:

- 1 - Seleção do tema
- 2 - Identificação dos personagens com suas características;
- 3 - Materialização dos personagens (objetos, roupas, etc.);
- 4 - Preparação da sala para o jogo;
- 5 - Preparação dos objetos para o jogo e distribuição no espaço;
- 6 - Preparação dos símbolos de orientação e distribuição no espaço;
- 7 - Preparação de frases de cortesia;
- 8 - Preparação de outras frases e orações que serão utilizadas;
- 9 - Preparação de gestos e posturas dos personagens do jogo;
- 10 - Realização do jogo com a participação do adulto;
- 11 - Análise da atividade: quem fez bem ou mal seu papel e o que precisamos

melhorar.

Etapa III – Jogo de papéis sem materialização com apoio de objetos: nesta etapa as crianças retomam papéis sociais anteriores, mas ainda com o apoio em algum objeto concreto que represente o papel (pratos, talheres, seringas, algodão, ferramentas em geral) e também fazem uso de objetos substitutos. Nesta etapa, os símbolos de orientação aumentam em quantidade e complexidade, é possível fazer um menu, para a escolha do prato no restaurante ou uma ficha de atendimento médico (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Procedimento:

- 1 - Seleção do tema, com participação independente das crianças;
- 2 - Identificação dos personagens com suas características, também com participação independente e iniciativa da criança;
- 3 - Preparação do espaço para o jogo com menor participação do adulto;
- 4 - Preparação dos objetos mínimos que são necessários para o jogo;
- 5 - Preparação dos símbolos de orientação com a ajuda das crianças.
- 6 - Realização do jogo com orientação verbal do adulto;
- 7 - Análise da atividade: quem fez bem ou mal seu papel e o que precisamos

melhorar.

Etapa IV – Jogo de papéis independente: é a etapa mais avançada do jogo de papéis. Nesta etapa as crianças não precisam de objetos concretos para realizar seu papel. A maioria dos objetos utilizados são substitutos, por exemplo, peças de jogo de montar, podem ser

doces, balas, pirulitos de uma loja de doces. Produção de símbolo independente pelas crianças e também com aumento de complexidade, por exemplo, preço de produtos a serem vendidos, com definição de produtos e preços pela criança (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Procedimento:

- 1 - Seleção do tema, com participação independente das crianças;
- 2 - Identificação dos personagens com suas características, também com participação independente e iniciativa da criança;
- 3 - Preparação do espaço para o jogo com menor participação do adulto;
- 4 - Construção independente de símbolos pelas crianças;
- 6 - Realização do jogo sem participação do adulto;
- 7 - Análise da atividade: quem fez bem ou mal seu papel e o que precisamos melhorar.

O jogo não é uma ação livre e espontânea da criança, o jogo é uma atividade e, portanto, possui uma estrutura específica, isto é, a *necessidade* envolvida nesta atividade é a de comunicação social e o *motivo* pode ser inconsciente, que é querer ser como adulto e fazer o que ele faz, ou o desejo de representar uma situação. Há um *objetivo* que é cumprir com o papel social escolhido por meio de ações lúdicas. O *objeto* da atividade é o papel com sentido social. As *ações* são aquelas que envolvem a representação de cada papel. A *base orientadora* envolve modelos, exemplos e sugestões verbais por parte do adulto. E, por fim, as *operações e meios* envolvem “uso simbólico de objetos, gestos, linguagem; emoções, posturas, expressões corporais, etc.” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 66).

Por meio do uso simbólico ou cultural dos objetos, que é a característica exclusiva do ser humano, o indivíduo se apropria e acumula as informações culturais do meio onde vive. Portanto, é importante “incluir atividades culturais que impulsione a aquisição da função simbólica, como aquelas atividades cujo objeto direto são as obras de arte: a compreensão e a análise de contos literários, a aprendizagem de dança e a pintura, a aquisição de habilidades musicais, etc.” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a, p. 42).

Um programa para a formação da atividade de jogo na instituição pré-escolar deve considerar as seguintes etapas: discutir e propor um tema; definir e escolher os papéis; analisar e definir o que cada personagem faz; analisar e definir os meios (objetos) que serão utilizados e, por fim, fazer a análise da atividade realizada, destacando quem realizou o papel adequadamente, o que precisa melhorar (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Durante a aplicação do programa é importante observar e registrar os avanços das crianças e as características de sua atividade voluntária. Quanto aos avanços cabe registrar: a iniciativa para propor temas novos, bem como personagens; ações verbais e não verbais novas, diferentes das definidas junto com o adulto; redução no uso de objetos e redução da dependência da materialização (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Com a finalidade de manter a coerência com o referencial teórico adotado utilizamos, nesta pesquisa, o método Materialista Histórico Dialético (MHD), que surge a partir do momento que Marx e Engels propõem um novo olhar para a Economia Política, de modo que o concreto possa ser apreendido pelo abstrato que retorna ao concreto para concluir sua análise. Este concreto é visto como resultado das produções acumuladas ao longo da história (MARX, 2008).

Nesta perspectiva, a chave para a compreensão dos fatos encontra-se na forma mais superior que dará o caminho para o entendimento do mais simples, sem fazer desaparecer as diferenças históricas. Aqui a história é vista como aquela que é constituída a partir da relação do homem com a natureza, que ao longo do tempo organizou diferentes modos de produção que pudessem atender suas necessidades (MARX, 2008).

Ao se apropriar do universo marxista e socialista, Vigotsky formula ideias que oferecem contribuições para o entendimento do homem como ser histórico e cultural, que tem seu psiquismo desenvolvido a partir das necessidades sociais que aparecem ao longo da história (DUARTE, 2000). Para tanto, faz uso do método Materialista Histórico Dialético aplicado ao psiquismo humano.

O método Materialista Histórico Dialético exige que as leis objetivas, aquelas que são independentes da consciência e da vontade do homem, possam ser comprovadas por meio de investigação prática, isto é, na prática social com o máximo de rigor científico objetivo. Para tanto, no estudo dos fenômenos psíquicos o pesquisador tem que descobrir as leis objetivas que regem estes fenômenos, com base em fatos factíveis de serem observados e comprovados exteriormente. Assim, nesta perspectiva, a vida psíquica do homem pode ser acessada por suas ações, sua conduta ou por seus atos (SMIRNOV et al, 1960; PETROVISKI, 1980).

A explicação dos fenômenos psíquicos se dá por meio de uma base material. Porém, isso não exclui a importância de conhecer e obter dados sobre o que o sujeito diz de suas próprias experiências com os objetos e fatos exteriores. Por meio do relato do sujeito é possível descobrir quais elementos chegam até a sua consciência, ao entrar em contato com estímulos exteriores (SMIRNOV et al., 1960).

A objetividade da investigação científica é resultado da unidade entre o fenômeno psíquico, os estímulos que o provoca e o ato de resposta do sujeito. Essa unidade indissolúvel é um dos princípios fundamentais do método materialista dialético (SMIRNOV et al., 1960).

Também é princípio do método Materialista Histórico Dialético estudar os fenômenos em seu desenvolvimento, na medida em que tudo o que existe está sujeito a movimento e mudança. Isto justifica a importância de se estudar a conduta de animais mais próximos do homem, em fases distintas da evolução animal, e comparar com a atividade humana⁷. “Esta investigação permite esclarecer a pré-história mais próxima à aparição e desenvolvimento da consciência humana” (SMIRNOV et al., 1960, p. 29).

Outro princípio importante para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo é o estudo do desenvolvimento histórico da consciência humana, investigando particularidades e mudanças do psiquismo nas diferentes idades. Este tipo de investigação é um estudo ontogenético, a fim de conhecer as transformações ao longo da vida humana (SMIRNOV et al., 1960).

Por fim, cabe conhecer o desenvolvimento da psique, por meio das atividades humanas, como trabalho, a ação de ensino e educação, e outras ações planejadas e direcionadas a um objetivo. Estas atividades contribuem para a formação psíquica do homem e de recursos de sua personalidade (SMIRNOV et al., 1960; PETROVSKI, 1980). Portanto, esta pesquisa tem como meta investigar o desenvolvimento da psique por meio da atividade de jogo de papéis.

Diante disso, nos propomos a investigar a atividade voluntária por meio da atividade principal, da fase pré-escolar, que é o jogo de papéis sociais. Para tanto, nosso **objetivo geral** foi avaliar alguns indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária, entre crianças de 3 a 6 anos, a partir da atividade de jogo temático de papéis sociais, na relação com o ensino.

Foram definidos cinco **objetivos específicos**, a saber: construir indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária para a situação de jogos de papéis estruturados e organizados pelas docentes de um colégio particular no México; construir indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária para a situação de jogos de papéis não estruturados pelas docentes de uma escola pública de Educação Infantil no Brasil; avaliar as diferenças dos indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas (3 a 6 anos) de cada local de estudo; avaliar o grau de formação da atividade voluntária nas crianças entre 5 e 6 anos, do Brasil e do México, por meio de protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária; identificar e analisar a percepção das docentes, das turmas investigadas, sobre o uso do jogo de papéis como atividade principal para o desenvolvimento psíquico de crianças da Educação Infantil.

⁷ Dá-se o nome de estudo filogenético à esta comparação de conduta entre macacos antropóides e o homem, a fim de descobrir a origem e transformação das funções psíquicas entre as espécies (SMIRNOV et al., 1960).

Nesta pesquisa entendemos personalidade como uma construção social, isto é, produto da atividade do homem (FELDSTEIN, 1980), o que justifica nosso estudo da atividade voluntária por meio do jogo de papéis. Nossa proposta foi avaliar os indicadores, isto é, as ações indicativas de voluntariedade na atividade de jogo de papéis realizada pelas crianças em diferentes contextos. Deste modo, nossa unidade de análise é a ação voluntária, identificada nas diferentes formas de organização das crianças em torno do jogo de papéis. Para esta pesquisa tivemos a oportunidade de investigar uma realidade onde o jogo de papéis é uma atividade que faz parte de um ensino sistematizado, isto é, que é intencionalmente orientado pelo professor e a outra parte dos dados foi construída junto à uma realidade onde o jogo de papéis surge nos momentos de brincadeira, sem intervenção intencional do professor.

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso, visto que foi realizada em duas escolas de Educação Infantil, uma no Brasil e outra no México. A escola no México é uma escola particular e experimental, com organização didático-pedagógica diferenciada das outras escolas do país, na qual os conhecimentos advindos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade sustentam a prática. A fase pré-escolar tem como pilares: o jogo de papéis, análise de contos e desenho orientado. Trabalha-se ainda na fase pré-escolar com alguns eixos como: educação física, atividades lógico-matemáticas e projetos baseados em datas comemorativas. As crianças da etapa pré-escolar ficam na escola das 08h30 às 14h00. Algumas voltam no contra turno para participar de oficinas que são oferecidas: desenho orientado, futebol, música, inglês e computação.

A escola de Educação Infantil no Brasil é da rede pública municipal de uma cidade do Estado de Goiás. Esta foi escolhida por atender crianças na faixa etária definida para a pesquisa e por conter mais de uma turma por faixa etária. A instituição funciona em tempo integral das 07h00 da manhã até 17h00 da tarde. A instituição recebe orientações da secretaria de educação para trabalhar com alguns projetos ao longo do ano e há um forte direcionamento para o trabalho com atividades lógico-matemáticas, leitura e escrita, sendo que: no maternal II (3 anos) inicia-se o reconhecimento de letras e números até 10; no Jardim I (4 anos) trabalha-se com sílabas, escrita do nome em letra de forma, reconhecimento de números e operação de soma; e, por fim, no Jardim II (5 anos) as crianças são incentivadas a escrever palavras e a fazer operações de soma e subtração, ao final do ano algumas estavam lendo. Nas duas instituições, o que estava em foco era o desenvolvimento da atividade voluntária a partir do jogo de papéis sociais.

Por se tratar de uma pesquisa com pessoas, foram tomados todos os cuidados previstos nos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do

Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas referentes às pesquisas com seres humanos, possibilitando aos participantes o entendimento dos objetivos do estudo e os esclarecimentos necessários à sua participação ou não na pesquisa. Deste modo, a participação das crianças teve início após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis (Apêndice 1). A seguir, apresentamos de modo detalhado as duas instituições onde a coleta de dados foi realizada, bem como os participantes, os instrumentos utilizados e a análise de dados.

2.1 PARTICIPANTES

2.1.1 Participantes da investigação realizada no México

Participaram da pesquisa 23 crianças (3 a 6 anos), de três turmas da fase pré-escolar de uma instituição privada da cidade de Puebla/México, juntamente com suas professoras. No Quadro 4, apresentamos a descrição das crianças e, no Quadro 5, apresentamos as professoras participantes.

Quadro 4 - Características das crianças do colégio mexicano segundo gênero, idade e condições gerais de desenvolvimento

Turmas	Gênero		Idade média Anos/meses	Problema no desenvolvimento
	F	M		
Turma I	-	3	3/8	-
Turma II	6	5	4/7	-
Turma III	4	5	5/8	1 menino*
Total	10	13	4/7	

Fonte: Elaboração própria

* Criança com laudo de alteração funcional nos mecanismos neuropsicológicos de programação e controle de atividade voluntária e ativação de tono emocional (ROJAS; SOLOVIEVA, 2016).

Quadro 5 - Características das professoras do colégio mexicano segundo formação, tempo de docência e tempo no Colégio

Professoras	Turmas		
	I	II	III
Formação	Licenciatura em Educação pré-escolar	Licenciatura	Licenciatura, Mestre em Neuropsicologia e doutoranda em gestão escolar
Tempo de Formação	4 anos	5 anos	12 anos
Tempo que trabalha no colégio	2 anos	4 anos	7 anos

Fonte: Elaboração própria

2.1.2 Participantes da investigação realizada no Brasil

Participaram da pesquisa 69 crianças (3 a 6 anos), de três turmas da Educação Infantil, de uma instituição pública localizada no interior do estado de Goiás, juntamente com suas professoras. No Quadro 6, apresentamos a descrição das crianças e, no Quadro 7, das professoras participantes.

Quadro 6 - Características das crianças do CMEI segundo gênero, idade e condições gerais de desenvolvimento

Turmas	Gênero		Idade média Anos/meses	Problema no desenvolvimento
	F	M		
Turma I	8	15	4/2	-
Turma II	7	17	4/8	-
Turma III	11	11	6	-
Total	26	43	5	-

Fonte: Elaboração própria

Quadro 7 - Características das professoras do CMEI segundo formação, tempo de docência e tempo no CMEI

Professoras	Turmas		
	I	II	III
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de Formação	7 anos	3 anos	4 anos
Tempo que trabalha no CMEI	3 anos	1 ano	1 ano

Fonte: Elaboração própria

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Neste subitem, apresentamos os procedimentos de coleta de dados e os instrumentos, isto é, o quadro de registro utilizado para a observação participante das sessões de jogo de papéis organizada e estruturada pelas professoras mexicanas. Na sequência, apresentamos o roteiro de observação utilizado para acompanhar o momento lúdico no horário de brinquedoteca reservado para cada turma. Discorreremos ainda sobre as entrevistas que foram realizadas com as professoras e com as crianças no momento das brincadeiras e, por fim, apresentamos o protocolo de avaliação neuropsicológica da atividade voluntária utilizado com as crianças de 5 a 6 anos.

2.2.1 Quadro para registro de ações voluntárias, em jogo de papel social estruturado pela docente, de um colégio mexicano.

Ao longo de quatro meses foram realizadas 30 observações participantes (CRESWELL, 2010) do momento de jogos de papéis sociais, em 3 turmas de Educação Infantil. A participação do pesquisador envolveu a representação de um personagem, quando era convidado pelo grupo, e na avaliação da atuação dos alunos no momento da reflexão. Cabe esclarecer aqui que os jogos de papéis eram estruturalmente organizados em três partes funcionais, isto é, planejamento/organização, execução e controle/reflexão, conforme as partes funcionais das atividades em geral (TALIZINA, 2009).

A duração da observação variou entre as turmas, sendo que na turma de 3 anos cada sessão de jogo tinha duração de 1h30m. Na turma de 4 anos, a sessão tinha duração média de

2h30m cada. E na turma de 5 anos, com média de duração de 3h00m cada. Durante as observações alguns registros em diário foram feitos no local para garantir a fidedignidade ao que foi visto e ouvido, e também foram realizados registros fotográficos de episódios, cenários e materiais produzidos.

Para realizar a observação participante das três turmas, utilizamos um quadro para registro (Apêndice 2) de observação que foi construído levando em consideração os elementos mais importantes da atividade de jogo de papéis (ELKONIN, 1980; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a), isto é, linguagem, uso de objetos, regras construídas, ações do papel social e símbolos. Para cada elemento foram definidos, segundo os achados teóricos de Salmina e Filiminova (2001), os indicadores qualitativos de voluntariedade. Cabe destacar que a construção dos indicadores foi possível a partir do cruzamento das informações teóricas com as observações iniciais da atividade em foco.

Assim, por exemplo considerando o elemento linguagem, o que sinaliza ação voluntária da criança, a partir dos parâmetros para a aquisição de atividade voluntária de Solovieva e Quintanar (2012) e os apontamentos de Elkonin (1980) sobre o desenvolvimento do jogo infantil. Para o elemento linguagem definimos os seguintes indicadores, isto é, ações voluntárias associadas ao jogo de papéis: se regula pela linguagem do adulto/colega; se regula pela própria linguagem; estabelece diálogo durante o jogo de acordo com o papel e acrescenta discurso próprio associado ao papel.

Utilizamos também os aportes teóricos de Solovieva e Quintanar (2012a) referentes à organização, planejamento e execução do jogo temático de papéis sociais, a partir da mediação da professora. Cada indicador da atividade voluntária poderia ser registrado de três modos, isto é: “sim”, “sim com ajuda” e “não”. Neste sentido, assinalamos “sim” quando observamos que a atividade fazia parte do nível de desenvolvimento atual das crianças; marcamos “sim com ajuda” quando as crianças conseguiam realizar a atividade com orientação do professor, apontando que a atividade estava no nível de desenvolvimento proximal e, por fim, “não” quando as crianças não eram capazes de realizar, nem com ajuda. Este modo de registro e também de análise está de acordo com a teoria de Vigotsky (2001) sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Além disso, há espaço, no quadro de registro construído, para anotações sobre as ações da professora, principalmente as orientações e a descrição das ações das crianças que evidenciavam o indicador investigado. Por fim, o protocolo apresenta campo para registro da data, horário, turma, número de crianças, participação do professor e/ou investigador como personagem e ainda espaço para anotações e reflexões extras.

2.2.2 Roteiro para registro de ações voluntárias, em jogo de papel não estruturado pela docente, de uma escola pública de Educação Infantil no Brasil

No segundo semestre de 2017, realizamos observações participantes em três turmas de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), durante o horário da brinquedoteca. Este espaço se configurou no espaço principal para a construção dos dados, pois oportunizava o desenvolvimento de jogo de papéis entre as crianças. A brinquedoteca é uma sala separada da sala de aula, que possui vários brinquedos doados pela sociedade. Os brinquedos ficam nas estantes, guardados de forma misturada. Não dá para saber quais categorias de brinquedos existem, então, quando as crianças vão brincar elas jogam tudo no chão e brincam com aquilo que mais chama a atenção. Cada turma frequenta a brinquedoteca duas vezes na semana, por 30 minutos, porém ao longo das observações registramos o cancelamento deste momento, por parte das professoras por vários motivos entre eles: castigo porque desobedeceram, calor porque a sala não tem ventilador, e para realizar atividades pedagógicas que estão atrasadas.

Assim, este espaço, apesar do tempo ser reduzido, transformou-se em um espaço em potencial para as observações, por ser reservado para cada turma, por conter brinquedos variados e possibilitar interações passíveis de serem registradas. As crianças eram acompanhadas pela professora, a brincadeira era livre e a professora era responsável por controlar os comportamentos inadequados e mediar conflitos. As crianças podiam brincar livremente com os brinquedos disponíveis e ao final recebiam a orientação de colocar nas prateleiras tudo que estava no chão.

Não foi possível utilizar o mesmo quadro de registro construído para a escola mexicana, porque o jogo de papéis não era estruturado pela docente. A parte de orientação/organização quase não apareceu e a reflexão não é realizada, portanto a maioria dos registros envolveu a fase de execução, isto é, o jogo de papéis propriamente dito.

Para observarmos este momento de atividades na brinquedoteca, consideramos o seguinte roteiro:

- Observação da escolha dos brinquedos (como escolhem? o que escolhem? há algum brinquedo substituto?);
- Agrupamentos (como se agrupam? quantas crianças se agrupam?);
- Registro dos temas das brincadeiras: perguntar para cada um dos grupos qual é o tema e qual é o personagem; verificar se os objetos que escolheram estão de acordo com o tema e o papel social; observar se as ações com os objetos correspondem ao tema social

imaginário; observar se as ações entre as crianças também correspondem ao tema e ao papel social;

- Registro de diálogos: há diálogos relacionados com o papel social adotado?
- Registro de Regras: Definem alguma regra? Há conflito? Como resolvem?
- Tempo de permanência no jogo: permanecem no jogo até o final, mantendo-se no mesmo papel? Quanto tempo cada grupo fica envolvido em torno do mesmo tema? O tempo de envolvimento é o mesmo nas diferentes idades?

Para a construção do roteiro de observação, com destaque para os indicadores de ações voluntárias, foi necessário observar e analisar como as atividades lúdicas eram organizadas pelas crianças. Assim, inicialmente todas as crianças eram observadas em seu processo de escolha de brinquedos e na sequência o olhar da pesquisadora se voltava para os agrupamentos, pois é do encontro grupal que surge o jogo de papéis.

2.2.3 Procedimento de intervenção da pesquisadora no momento de brinquedoteca na Escola Municipal de Educação Infantil no Brasil

Este subitem visa apresentar os procedimentos de intervenções que surgiram, a partir das observações participantes, nas quais percebemos que os jogos não avançavam em desenvolvimento. Para tanto, foram realizadas dois tipos de intervenções, isto é, uma aconteceu durante o jogo e a outra foi realizada ao final da construção dos dados, com a organização da brinquedoteca. Na sequência, descrevemos cada intervenção.

Durante o Jogo

Diante dos grupos formados, a pesquisadora ficava atenta às ações verbais e não verbais, a fim de registrar o tema do jogo, quais eram os personagens, se haviam regras/conflitos, como era o uso dos objetos/brinquedos. Ao longo da brincadeira, com o olhar direcionado, a pesquisadora identificava a possibilidade de ampliar os objetivos do jogo e contribuir para aumento da complexidade das interações, isto é, com mais personagens, com objetos substitutos, com mais diálogos e regras. Para tanto, por meio de sugestão verbal e não verbal intervia no jogo das crianças. Utilizou perguntas e/ou frases afirmativas de acordo com o contexto, que não foram previamente construídas, o que exigia da pesquisadora domínio e compreensão sobre questões teóricas dos jogos de papéis (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976) e sobre questões teórico-práticas observadas no colégio mexicano que seguia uma

proposta (SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012) para introdução dos jogos de papéis entre crianças de 3 a 6 anos.

Organização da brinquedoteca

O espaço da brinquedoteca foi organizado com o consentimento da direção e o apoio da coordenadora. A intervenção aconteceu no final do ano, após o término das observações. Dois meses antes da intervenção, a coordenadora teve a ideia de retirar da brinquedoteca bonecas e bichinhos de pelúcia estragados para lavar e consertar, para que as crianças pudessem brincar com algo limpinho e arrumado.

No final do ano, foi combinado com as três turmas da instituição uma visita à brinquedoteca para fazerem algo diferente do que elas estavam acostumadas, para tanto, cada turma foi levada para a brinquedoteca em dias diferentes. Na brinquedoteca, as crianças foram convidadas a sentar no chão para conversarem sobre a organização do espaço. Com as crianças sentadas perguntamos: “Olhem para os lados, vocês acham que a brinquedoteca está organizada?”

Após a resposta das crianças, a investigadora conduziu as crianças a fazerem uma reflexão sobre a organização do espaço, a fim de perceberem que havia uma desordem nos brinquedos. Ao longo da conversa destacamos que havia uma mistura de brinquedos, onde boneca estava com urso, com carrinho e, por fim, lançamos a ideia de que se os brinquedos fossem organizados por agrupamentos seria mais fácil para encontrar.

Na sequência, solicitamos ajuda das crianças para a separação dos brinquedos por agrupamentos, para tanto colocamos um bichinho de pelúcia de um lado e uma boneca de outro. Em seguida, pedimos às crianças para iniciarem a separação de acordo com o modelo apresentado.

Após a separação, pedimos para que todos sentassem no chão, novamente, para visualizarem as imagens do livro “Limeriques para pintura” (BELINKY, 2009). Primeiro a investigadora perguntou se eles sabiam ler e, de acordo com a resposta, a pesquisadora dizia a eles que todos sabiam ler imagens e eles iriam descobrir isso. O livro era composto por vários poemas com quadros que retratavam imagens de acordo com a temática do poema. Cada quadro tinha um título descritivo da cena. Deste modo, fizemos um jogo com as crianças onde elas tinham que adivinhar qual era o nome do quadro de acordo com a imagem apontada. Após cada descoberta do título da imagem, as crianças recebiam parabéns com a afirmação de que elas sabiam ler imagens/símbolos. Esta estratégia foi utilizada unicamente para que as

crianças pudessem entender que elas poderiam ler imagens e sensibilizá-las para a construção dos símbolos que sinalizariam a brinquedoteca.

Diante da leitura de imagens, o último passo foi convidar as crianças a criar imagens para representar os agrupamentos dos brinquedos que foram separados. Essas imagens/símbolos foram coladas na brinquedoteca para delimitar o espaço de cada agrupamento de brinquedos e assim, orientar as crianças a perceberem o que havia no espaço e também facilitar na hora de guardar. Por fim, cabe apontar que após a intervenção com cada turma, a investigadora pegava os brinquedos que foram separados e guardava na estante de forma misturada, do modo como as crianças estavam acostumadas a ver, para que a próxima turma pudesse realizar a sua separação.

Após a construção dos símbolos a pesquisadora organizou a brinquedoteca. Os brinquedos estragados que não tinham conserto foram descartados com o consentimento da coordenação, as estantes foram limpas e os brinquedos foram separados de acordo com as categorias. Os brinquedos que a coordenadora arrumou foram colocados no espaço e os símbolos que as crianças desenharam foram colados nas estantes. Outros símbolos necessários para sinalizar os brinquedos foram impressos. As crianças das três turmas foram convidadas a conhecer a organização, identificar os símbolos construídos e os que foram impressos. Ao entrarem na brinquedoteca, todos foram orientados a sentar no chão para visualizarem toda a organização e terem acesso à regra de que cada brinquedo tinha seu lugar e eles teriam que se esforçar para cumprir com o objetivo. Todos entenderam a proposta e puderam brincar na nova organização da brinquedoteca.

2.2.4 Entrevista semiestruturada com as professoras

Com o objetivo de conhecer as percepções e orientações das docentes, envolvidas com as três turmas das duas escolas, sobre o uso do jogo de papéis e dos momentos de brincadeira na Educação Infantil, organizamos 5 questões com os seguintes temas: motivos para a criança frequentar a Educação Infantil, o uso da atividade de jogo de papéis e dos momentos de brincadeira, a participação da docente no momento da brincadeira, as diferenças dos jogos de papéis e das brincadeiras nas três turmas da Educação Infantil e a capacitação profissional do docente para trabalhar na Educação Infantil.

As entrevistas foram realizadas na escola em momento livre da professora. As respostas foram gravadas e transcritas, a fim de que o conteúdo pudesse ser analisado posteriormente, de modo a compor categorias. Todas as professoras participantes assinaram

termo de consentimento (Apêndice 3), cientes de que os dados seriam utilizados para pesquisa, porém respeitando todas as orientações éticas.

2.2.5 Entrevista com as crianças

Com o objetivo de conhecer sobre os temas, conteúdos e argumentos das brincadeiras e se havia divisão de personagens, as crianças do centro municipal de Educação Infantil no Brasil foram abordadas no momento da brincadeira por meio das seguintes perguntas: do que você está brincando? Quem você é na brincadeira? De acordo com as respostas outras perguntas foram elaboradas, a fim de esclarecer as ações verbais e não verbais.

2.2.6 Instrumento de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a; 2013)

Este roteiro de atividades foi realizado pela pesquisadora com as crianças de 5 a 6 anos das instituições escolares investigadas no Brasil e no México. De acordo com o manual do instrumento de avaliação, estas atividades são indicadas para a faixa etária de 5 a 6 anos, por serem acessíveis a eles. Por fim, deixa claro que outras idades podem realizar as atividades, sempre respeitando as especificidades de cada caso e oferecendo diferentes tipos de ajuda (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a; 2013).

A aplicação foi individual em sala reservada no horário escolar, com duração média de meia hora/cada. Todas as crianças, da terceira turma do colégio privado no México, participaram da aplicação, totalizando 9 crianças, e do CMEI no Brasil participaram 11 crianças, as quais os pais/responsáveis assinaram o termo de consentimento. O protocolo foi aplicado de modo lúdico, procurando respeitar os interesses da criança, motivá-la e envolvê-la na atividade sem que fosse algo mecânico. O protocolo não tem a característica de classificar de modo padronizado o desenvolvimento infantil, pelo contrário, tem a característica de apresentar não só o nível de desenvolvimento atual da criança, mas também o desenvolvimento proximal, visto que considera aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda do aplicador.

Este protocolo foi construído por Quintanar e Solovieva (2010a; 2013), e tem como objetivo indicar o nível de formação da atividade voluntária entre crianças de 5 a 6 anos. O protocolo está dividido em 5 eixos de atividades que são: atividade lúdica, atividade

voluntária na esfera motora, atividade voluntária na esfera auditiva, atividade voluntária no plano gráfico e recordação involuntária (Anexo A).

Cada eixo de atividades está organizado a partir de tarefas que envolvem: jogos livres, dirigidos, desenhos incompletos, movimento do corpo e memorização. Estas tarefas têm instruções de aplicação que orienta o profissional em cada tarefa a ser solicitada e, se a princípio a criança não consegue resolver, pode receber diferentes níveis de ajuda para que consiga cumprir com o objetivo (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a; 2013).

Para cada tarefa, construímos 3 níveis de ajuda, sendo que o primeiro envolvia a repetição das instruções e incentivos verbais para a criança realizar a atividade. No segundo nível, o objetivo foi oferecer uma pista e/ou modelo do que foi solicitado e, por fim, no terceiro nível, a ajuda foi mais explícita ao ponto de realizar a atividade juntamente com a criança.

Portanto, o protocolo é uma avaliação com características interventivas, pois ao longo da aplicação das tarefas oferecemos diferentes tipos de ajudas dependendo da zona de desenvolvimento proximal de cada criança (GARCÍA, SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2013). O protocolo não tem a característica de classificar de modo padronizado o desenvolvimento infantil, pelo contrário, tem a característica de apresentar não só o Nível de Desenvolvimento Atual da criança, mas também a Zona de Desenvolvimento Proximal, visto que considera aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda.

2.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Em oposição a uma ideia desintegrada do todo em elementos que não carregam o todo em si, Marx, em seus estudos sobre a economia capitalista, por meio do método analítico, chegou à conclusão de que a mercadoria era a unidade que carregava o todo contraditório do modo capitalista de produção. Na sequência, Vigotsky foi o primeiro a aplicar esse método desagregador em unidades na compreensão do pensamento e da fala. E, por fim, para compreender o desenvolvimento psíquico geral, esse foi o método aplicado por Elkonin (1980) para o estudo do jogo.

Para encontrar a unidade que representa o jogo e conserva as propriedades do todo, Elkonin seguiu a tese de Marx de que é possível conhecer um nível inferior a partir de um nível superior, isto é, pela anatomia do homem era possível compreender a anatomia do macaco. Portanto, parte-se da forma mais desenvolvida para se chegar à história de sua aparição (ELKONIN, 1980).

Assim, o fundo do jogo protagonizado em forma desenrolada não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança no objeto que o homem pode fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, também, a assimilação destas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações ligadas organicamente com ele as que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 1980, p. 38).

Diante destes princípios, destacamos as ações voluntárias de cada elemento do jogo como a unidade que carrega o todo, e que nos oferecerão os dados necessários para compreender como se dá o desenvolvimento da atividade voluntária por meio dos jogos de papéis. Assim, por exemplo, para avaliar sinais de desenvolvimento da voluntariedade a partir da linguagem utilizada durante os jogos de papéis, consideramos as seguintes ações indicativas ou indicadores: se regula pela linguagem do adulto e pela linguagem de um colega; se regula pela própria linguagem; estabelece diálogo durante o jogo de acordo com seu papel e acrescenta discurso próprio associado ao papel. Desta forma, para cada elemento do jogo de papéis sociais foram elencadas ações indicativas de voluntariedade. Cabe apontar por fim, que há uma variação nos elementos do jogo de papéis desenvolvido com estruturação da professora e do jogo de papéis desenvolvido apenas pelas crianças, o que gera também diferença nas ações indicativas de voluntariedade.

À princípio, por ser um estudo de caso, coube apresentar uma análise descritiva dos jogos de papéis e dos momentos de brinquedoteca, que constituíram no campo de interações principais para a construção dos dados, isto é, partimos do princípio de que o homem se constitui através das relações sociais, portanto, a fala, a comunicação, e o pensamento são elementos essenciais, que precisam ser analisados, a fim de atingir à compreensão do desenvolvimento psíquico (GONZÁLEZ, 2007).

Realizamos estatística descritiva (média) calculada para as observações realizadas nas três turmas do colégio privado mexicano. Assim, transformamos em porcentagem o número de vezes que os indicadores de atividade voluntária foram atingidos sozinhos, com ajuda e se não foram atingidos. Para complementar os dados utilizamos análise qualitativa dos registros de episódios que evidenciaram os números encontrados.

Os protocolos também foram analisados de modo quantitativo, utilizando estatística descritiva das tarefas que foram realizadas de modo correto, correto com ajuda e as que não foram realizadas.

Para a análise qualitativa, a reflexão foi contínua acontecendo durante a pesquisa, o que permitiu, por exemplo, alguns ajustes do protocolo de observação. Os registros no diário

de campo foram somados às leituras teóricas, o que possibilitou análises pontuais ao longo do processo. A partir da análise descritiva os dados foram apresentados no formato de temas centrais que guiaram a discussão (CRESWELL, 2010).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS JOGOS DE PAPÉIS E DOS MOMENTOS DE BRINQUEDOTECA ENTRE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

Iniciamos a apresentação dos nossos resultados com uma análise reflexiva das atividades, jogos de papéis e brincadeiras na brinquedoteca, a fim de deixar claro como estas se constituem por meio das diferentes mediações estruturadas e não estruturadas. Para tanto, dividimos este capítulo em três subitens, isto é, no primeiro apresentamos o jogo de papéis estruturado e organizado pelas docentes das três turmas investigadas no colégio privado mexicano. No segundo subitem, apresentamos as brincadeiras, não estruturadas pela docente, que surgem no espaço da brinquedoteca na escola Municipal de Educação Infantil no Brasil e, no terceiro, apresentamos as brincadeiras que surgem no mesmo espaço anterior, ou seja, na brinquedoteca da escola Municipal de Educação Infantil, porém com um diferencial que foi uma estruturação inicial por parte da pesquisadora. Por fim, atividades com mediações estruturadas e não estruturadas se relacionam dialeticamente configurando o cenário no qual o desenvolvimento da atividade voluntária será analisado.

3.1 Jogo de papéis estruturado pela docente

O Colégio mexicano, onde a pesquisa foi realizada, é particular e a educação pré-escolar oferecida é semelhante a outras escolas do país, com duração de três anos. O colégio pertence ao sistema educativo que rege todo o país, que tem a função de fiscalizar e orientar as escolas a apresentarem resultados em seis campos formativos: linguagem oral, linguagem escrita, pensamento lógico-matemático, desenvolvimento pessoal e social, exploração e conhecimento ligado à natureza. O colégio adota a apostila didática oferecida pela secretaria, bem como apresenta trabalhos manuais como prova de que as crianças estão aprendendo, porém segundo a professora da turma II (4 a 5 anos):

As outras escolas usam cadernos, trabalham com livros didáticos, recorta aqui e cola ali, mas aqui não se vê sentido nessas atividades e acredita-se que o jogo é mais enriquecedor, e lhes proporciona mais ferramentas para os próximos níveis e para a idade escolar (professora da turma II).

Para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, a escola construiu uma apostila, intitulada “Antología del pensamiento Lógico Matemático”, com exercícios russos que exigem soluções por meio da interpretação de imagens. Esta apostila é utilizada pela turma III (5 a 6 anos).

Ainda de acordo com a professora, a maioria das escolas do país foca no ensino de letras e números para crianças desde o primeiro ano pré-escolar, isto é, a partir de 3 anos. Segundo ela, no colégio não se faz do mesmo modo que as outras escolas, por exemplo, se os alunos querem conhecer os números ou se veem a necessidade de começar a reconhecer os números, ela utiliza o jogo com objetos, para compreenderem para que servem os números. A prioridade que se dá na escola é que eles possam identificar o porquê e a necessidade do uso dos números, não que saibam escrever, mas que tenham consciência para que servem os números e para que vão utilizá-los.

Para encerrar essa discussão em torno da comparação da metodologia utilizada no colégio e os resultados alcançados, a professora da turma II finaliza apontando uma pesquisa, entre as várias de mestrado e doutorado que já foram realizadas com os alunos da escola, de Duarte et al. (2018), na qual comparou a metodologia da escola com a de outra tradicional, e encontrou resultados positivos entre os alunos da escola relacionadas com iniciativa, com expressão correta, maior compreensão da leitura. Esta pesquisa citada pela professora foi realizada com alunos do terceiro ano do ensino primário e, portanto, agregamos outra (SOLOVIEVA et al., 2015) que foi realizada com crianças entre 5 e 6 anos, que também teve como autora do trabalho publicado a professora da turma. Esta teve o objetivo de apresentar a proposta de jogo de papéis para a educação infantil apontando como resultados positivos: maior nível de comportamento voluntário verbal e não verbal, a possibilidade de uso de meios concretos e simbólicos e desenvolvimento da comunicação.

Ao serem perguntadas sobre a justificativa de utilizarem o jogo de papéis, as três professoras afirmaram que utilizam porque faz parte da metodologia da escola e que no início, assim que chegaram ao colégio, não tinham noção da importância do mesmo para o desenvolvimento psicológico infantil. As três fizeram curso superior para a formação de professores e disseram que no curso de formação as professoras são preparadas para trabalhar com base em um programa baseado em competências. A professora da turma III afirmou que quando começou a trabalhar utilizou o jogo de maneira diferente, não aprendeu a utilizar o jogo como uma estratégia formal que favorecesse a aprendizagem. Porém, depois de trabalhar na escola, participar de cursos e fazer pesquisas percebeu que:

[...] quando a criança brinca num espaço de jogo livre, onde não tem os indicadores das regras e a orientação do adulto, não há o mesmo alcance no nível de pensamento concreto ou por imagens que se desenvolve no momento dos jogos de papéis, com estrutura formal, com a delimitação das regras, com o apoio e generalização da linguagem (Professora turma III).

Um ponto importante a ser destacado pelas professoras são os cursos de formação continuada que são oferecidos a elas no colégio, bem como os livros que leem sob a perspectiva da Teoria Histórico-cultural. São estimuladas a participar do mestrado de neuropsicologia oferecido pela universidade e também participam de apresentações de dissertações, realizadas dentro do colégio, as quais apresentam dados sobre a metodologia que utilizam. De acordo com a professora da turma III toda esta orientação e suporte teórico oferecido pela escola é fundamental, pois:

[...] para poder aplicar o jogo temático de papéis, por exemplo, eu que sou professora da 3ª turma preciso saber como é o processo na 1ª e na 2ª, quais são as características dos jogos. Por exemplo, na 1ª ele é mais simbólico, mais direcionado à ação, então primeiro vamos dar comida ao urso, vamos dar banho no urso. Tem mais relação com ações concretas. Já na 3ª fase pré-escolar há um desenvolvimento e nós como professoras temos que conhecer primeiro essas etapas do jogo de papéis através dos programas e depois conhecer a teoria de Vigotsky, por exemplo, junto com tudo que veio de Elkonin, de Leontiev e da doutora Talizina, então através da leitura desses documentos podemos compreender o impacto do papel do professor dentro da atividade de jogo. Então, essa congruência teórico-metodológica na perspectiva histórico-cultural nos dá segurança porque sabemos para onde deve caminhar a criança, não importa como ela chega, o que importa é que sabemos qual caminho devemos seguir, e isso é algo bom deste colégio (Professora da turma III).

O discurso da professora revela que a consciência do professor sobre a importância do seu papel intencional e planejado no processo de aprendizagem tem relação direta com os conhecimentos científicos que sustentam sua prática pedagógica. Porém, sabemos que falta investimento na formação docente desde a base inicial nos cursos de graduação até a formação continuada, nos cursos de aperfeiçoamento (ALVARENGA, 2012). No entanto, as professoras apontam uma realidade, sobre o cuidado com a formação docente, que ocorre no colégio e que é diferente da maioria das escolas do país.

A importância desta formação continuada, sob as bases da Teoria Histórico-Cultural revela-se na prática diária das professoras, ao responderem qual é o papel delas no jogo de papéis, ou seja, a professora da turma I (3 a 4 anos) aponta que a ajuda dela é mais direta, ao ponto de dizer o que cada papel social faz, oferecer um modelo de ação e modelos de frases de cortesia. Com a repetição dos jogos e o número de horas dedicadas à atividade durante a semana, as crianças ficam mais livres e autônomas, não necessitando da ajuda da professora.

Na turma II (4 a 5 anos) a professora também aponta que seu papel é ativo, porém no âmbito da orientação sobre os papéis e organização dos jogos, por meio de perguntas sobre o que as crianças querem e o que podem fazer.

Por fim, para a professora da turma III (5 a 6 anos), o nível de participação dela é gradual dependendo da etapa do jogo, por exemplo, no início do ano escolar ela praticamente “tinha que dirigir tudo, não fazer tudo, mas dirigir tudo” (Professora da turma III). Em função de dois alunos que exigiam maior apoio, ela, no começo, se transformava em personagem, atuando no mesmo papel das crianças que exigiam maior apoio, ou seja, isso é a primeira etapa para as crianças que necessitam de ajuda. Em uma segunda etapa, ela se transforma em observadora ativa com a função de direcionar os papéis, quando alguém confunde o objetivo ou faz mal um papel, ela interfere e tenta fazer a criança refletir. Na última etapa, a professora afirma que:

[...] a minha participação é quase nula, me transformo em um observador, porém passivo, eles já compreendem os objetivos dos papéis, por exemplo, a polícia, sabe que é responsável pela segurança, pela ordem, então muito do que eu fazia enquanto observadora participante agora na etapa de observadora passiva, não tem muita diferença, porque eles compreendem a estrutura do jogo (Professora da turma III).

O recorte das falas das professoras indica que elas têm conhecimento sobre como devem trabalhar com o jogo de papéis nas diferentes faixas etárias, destacando as particularidades de cada turma, bem como apontando dentro de cada turma o desenvolvimento, isto é, indicando as conquistas ao longo do ano escolar rumo à iniciativa e independência.

Para finalizar, as professoras destacam os ganhos para as crianças com o uso do jogo de papéis como atividade principal. Abaixo recortamos trechos da entrevista, nos quais as professoras apontam as conquistas, em vários aspectos, de casos específicos de alunos (nomes fictícios):

- “Carlos no jogo de papéis é um pouco mais ordenado, e presta mais atenção, e tem necessidade de integrar-se às atividades, diferentemente de quando trabalhamos com atividades lógico-matemáticas, ele não consegue escutar e nem prestar atenção nas indicações que estou dando. Por meio do jogo, o comportamento dele mudou, porque antes incomodava seus colegas e agora ele coopera mais com seus companheiros” (Professora turma II – 4 a 5 anos).

- “Fábio, que chegou faz pouco tempo na escola, é o exemplo mais palpável. Ele alcançou muita coisa nesses dois meses, na linguagem, na maneira como se expressa, como processa a informação e tudo foi por meio do jogo e da análise de contos. E além do mais, na análise do conto dramatizado, que também é baseado na perspectiva da teoria histórico-cultural, lhe permite desenvolver habilidades de pensamento. Eu vejo benefícios no processo

de atenção, nos processos de pensamento, no próprio desenvolvimento da linguagem (externalização da linguagem) e tudo, por meio da atividade principal, que é o jogo” (Professora turma III – 5 a 6 anos).

Os apontamentos das professoras destacam a importância dos jogos de papéis para o desenvolvimento psicológico da criança, conquistas positivas em vários aspectos e, portanto, é neste espaço, que é configurado pelas professoras e crianças do colégio, organizados em torno de uma prática pedagógica sustentada na Teoria Histórico-Cultural, onde parte da nossa pesquisa foi realizada. O colégio observado no México tem como proposta principal, para a educação de crianças entre 3 e 6 anos, o tripé: jogo de papéis sociais, análise de contos e desenho orientado⁸. Para esta pesquisa, focalizamos os momentos de jogos de papéis sociais nas três turmas da pré-escola, totalizando 30 observações. No Quadro 8, apresentamos a carga horária, de cada turma, dedicada ao jogo de papéis ao longo da semana.

Quadro 8- Carga horária semanal destinada ao jogo de papéis em cada turma do colégio mexicano

Turmas	Carga horária semanal
I (3 a 4 anos)	3horas
II (4 a 5 anos)	4h30m
III (5 a 6 anos)	5horas

Fonte: Elaboração própria

Nas três turmas observadas, o jogo de papéis era estruturalmente organizado em três partes funcionais, isto é, planejamento/organização, execução e controle/reflexão, conforme as partes funcionais de toda atividade (TALIZINA, 2009). No momento do planejamento/organização, sob a orientação da docente, o tema era escolhido, os papéis definidos e divididos, os elementos simbólicos construídos, os modelos de ações e diálogos eram discutidos e na sequência o cenário era organizado, os objetos necessários para cada papel eram definidos, e o espaço era simbolizado. No segundo momento, ocorria o jogo de papéis propriamente dito, no qual as crianças atuavam em diferentes papéis, interagem com objetos e com seus pares, seguiam regras e resolviam conflitos. Após toda a vivência, as crianças eram motivadas e coordenadas pela professora a refletirem sobre a sua atuação e também sobre a atuação do colega, destacando o que fizeram de acordo com as regras, as

⁸ Desenho orientado é uma proposta de introdução por etapas do desenho na educação pré-escolar, a partir das teorias psicológicas de Vigotsky, Elkonin e Leontiev, criada por Solovieva e Quintanar (2016).

ações inovadoras e aquilo que poderiam melhorar. A seguir, na Fig. 1, são destacados esses momentos nas diferentes turmas.



Fig. 1: Estrutura do Jogo de papéis nas diferentes turmas.

* As fotos foram autorizadas pelos pais das crianças

O planejamento do jogo é uma parte primordial, pois todo resto dependerá das decisões e orientações iniciais. Para tanto, as professoras das três turmas, na maioria das vezes, solicitavam com um dia de antecedência que as crianças, juntamente com as famílias, pudessem reunir objetos, pesquisar e ver imagens/vídeos sobre o tema do jogo.

Conhecer sobre o tema que será desenvolvido nos jogos de papéis é importante para que as crianças possam ter argumentos para o desenvolvimento da atividade, entendendo que, “o enredo são os temas que as crianças escolhem para a brincadeira de papéis e o argumento é o tema da brincadeira em ação” (ELKONIN, 1960. p. 512).

Deste modo, para que o argumento possa ser desenvolvido nos jogos de papéis sociais faz-se necessário que a escola, com o apoio da família, possa enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos. O conteúdo que sustenta a atividade de jogo de papéis sociais é de origem social, histórica e cultural e o que motiva a criança é o desejo de agir como os adultos. Para tanto, “em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas” (LAZARETTI, 2016, 134).

Para favorecer o desenvolvimento deste argumento, o professor pode levar as crianças para conhecerem o entorno da escola e outros espaços possíveis como horta comunitária,

igreja, posto de saúde, mercado, entre outros. A família, por sua vez, pode ser estimulada a colaborar com esse processo de conhecimento levando a criança para visitar espaços culturais como museus, bibliotecas, teatros, cinemas e shows (ARCE; BALDAN, 2013).

Este envolvimento da família nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças é importante e merece destaque porque:

[...] se desejamos um processo educativo que leve ao desenvolvimento integral de nossas crianças na Educação Infantil, a escola não pode deixar os pais de fora. Isto significa integrá-los no trabalho, mas para isso, faz-se necessário permitir aos pais o acesso ao conhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança e de como eles podem ajudar isso a acontecer (ARCE, 2013, p. 35).

Ao longo das observações, percebemos que o tempo de planejamento dependia da complexidade do jogo e do quanto as crianças tinham intimidade com o tema ou não. Jogos mais complexos e temas desconhecidos necessitavam de mais tempo de planejamento. Outra observação refere-se à diferença de tempo destinada ao planejamento em cada turma, ou seja, na turma I (3 a 4 anos) o tempo de planejamento era menor em comparação com a turma III (5 a 6 anos), visto que esta envolvia mais elementos. Em relação ao tempo maior de envolvimento com o planejamento da turma III (5 a 6 anos), destacamos a seguir, no Quadro 9, uma das sessões, com o tema “galeria de arte”, que durou uma semana e meia para ser planejada/organizada até que as crianças pudessem realizar o jogo.

Quadro 9 - Planejamento do jogo de papéis sociais com o tema “Galeria de arte” na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano.

PLANEJAMENTO			
10 dias antes	4 dias antes	Um dia antes	No dia da execução
<ul style="list-style-type: none"> - A professora solicitou às crianças que, como tarefa de casa, pudessem trazer a imagem de duas obras de arte (pintura) de um artista plástico conhecido. - As imagens foram coladas no quadro e cada artista com sua obra de arte foi apresentado às crianças. - Ao longo da semana, as crianças foram orientadas a fazerem reproduções das obras de arte que cada um 	<ul style="list-style-type: none"> - No final de semana anterior à semana do jogo, a professora solicitou aos pais levarem as crianças à uma galeria de arte da cidade e/ou mostrar na internet imagens e vídeos de uma galeria. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora deu espaço para as crianças contarem suas experiências nas galerias de arte. - Para orientar os relatos e ainda colher dados para a execução, realizou as seguintes perguntas: o que você viu na galeria? A galeria que você visitou tinha quadro? Onde os quadros estavam 	<ul style="list-style-type: none"> - Anotou no quadro os papéis que fariam parte do jogo e as crianças descreveram o que cada uma fazia. -Decidiram em conjunto que a entrada seria cobrada, portanto fizeram bilhetes de entrada. - As crianças desenharam símbolos para marcar os espaços: aberto/fechado;

<p>trouxe, por meio da técnica de desenho orientado.</p> <p>- As crianças fizeram reproduções de 10 pinturas e entre os artistas estavam: Van Gogh, Leonardo da Vinci, Portinari, Romero Britto, Frida Kalló e outros pintores mexicanos.</p> <p>- A última produção foi uma obra de arte própria, desenhada sem modelos, que levava o título que cada criança escolheu.</p>		<p>colocados?</p> <p>Quem estava trabalhando na galeria?</p> <p>A galeria tinha bilheteria? Precisa pagar ou era de graça?</p> <p>Os visitantes tinham que respeitar alguma regra?</p> <p>- A professora utilizou o computador para apresentar a foto de cada pintor, relembrando a tela que elas reproduziram; mostrou para as crianças a bandeira do país do pintor e se ele estava vivo ou se já morreu.</p>	<p>caixa; guarda volumes.</p> <p>- Decidiram as regras para a visita e desenharam os seguintes símbolos: não tocar nas pinturas, não comer na galeria, não beber, não jogar lixo no chão e proibido animais.</p> <p>- Após a segunda rodada de jogo aumentaram símbolos para orientar o guia da galeria, a saber: bandeira do país de nascimento e se já morreu ou se está vivo.</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Destacamos, no Quadro 9, a ação consciente da professora que, ao longo do tempo, organizou e orientou as crianças para que ao final pudessem atingir o objetivo do jogo. Assim, a Base Orientadora da Ação são orientações teóricas e práticas, que vão auxiliar a criança a realizar determinada ação (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a). Todavia cabe destacar que esta base orientadora é bem mais simples que a utilizada no processo de atividade de estudo.

A organização do espaço faz parte do planejamento e é o momento, no qual o cenário é construído de acordo com o tema e os papéis definidos. Para tanto, as crianças participavam ativamente, sempre sob a orientação e estímulo das professoras. As crianças da turma I (3 a 4 anos) necessitavam de maior ajuda da professora para concretizar a ação, para tanto, a professora fazia a parte mais difícil que era montar uma mesa, amarrar cordas e as crianças colavam símbolos e escolhiam vestuário. Na turma II (4 a 5 anos), o cenário era organizado com uma participação menor da professora, visto que as crianças tinham a iniciativa de decidir onde colocariam sua mesa de trabalho e também de pedir objetos que estavam nas outras salas da pré-escola. Por fim, as crianças da turma III (5 a 6 anos) eram mais independentes, com iniciativa para tomar decisões e escolherem como o espaço seria organizado, quase não necessitando auxílio da professora.

A execução do jogo propriamente dito é a parte dedicada às interações com os objetos e entre as pessoas. Durante o tempo de execução, as crianças precisam ficar atentas e envolvidas com a atividade, a fim de cumprirem com a meta de realizar seu papel de modo adequado. Para executar as ações verbais e não verbais as crianças da turma I (3 a 4 anos) necessitavam de orientação, modelos, exemplos e supervisão durante a execução do jogo; já na turma III (5 a 6 anos) a participação da professora era reduzida, visto que as crianças conseguiam na maior parte das vezes se organizarem sozinhas.

Com isso, percebemos que a brincadeira não é algo natural, mas sim, fruto do contato direto com o outro, a partir das condições cotidianas, sociais, históricas e culturais de cada agrupamento. Neste processo de construção, o adulto/professor ganha destaque importante, na medida em que tem o papel de conduzir à princípio e mediar com o tempo, as brincadeiras e relações sociais, a partir de planejamentos sustentados teoricamente (ARCE, 2013).

Cabe chamar atenção para o fato de que são as relações entre as pessoas que devem ser valorizadas dentro da brincadeira de papéis sociais⁹, a fim de que os argumentos sejam ampliados e não se limite apenas ao ensino de conteúdos, como acontece muitas vezes na educação infantil, quando se usa o tema/enredo “mercadinho” para trabalhar pesos e medidas (LAZARETTI, 2016).

Elkonin (1980) aponta que usar o jogo de papéis com o objetivo puramente didático, no qual o centro das atenções está voltado para o conteúdo científico que se quer ensinar é muito limitado, por relegar à segundo plano as relações entre as pessoas. Todavia, continua afirmando que não está negando a importância do jogo protagonizado com fins didáticos, porém não pode ser visto como um exercício onde ao brincar de médico, a criança aprenda a manusear uma seringa.

Por fim, a reflexão é o momento realizado após cada rodada¹⁰ do jogo. Este momento é conduzido pela professora com a ajuda das crianças. Na turma I (3 a 4 anos), a maior parte dos apontamentos é da professora. Com o tempo, percebemos que as crianças imitavam o que a professora falava, e às vezes diziam coisas que não estava condizente com a situação. Abrimos um parêntese para afirmar que “a imitação não envolve uma cópia, mas o entendimento de relações de uma situação que possibilita fazer algo como alguém

⁹ Manteremos o termo “brincadeira de papéis sociais” quando utilizarmos ideias de outros pesquisadores que fazem uso deste termo, porém, como esclarecemos na introdução desta pesquisa, optamos pelo termo “jogo de papéis sociais”, para nos referirmos à atividade principal da fase pré-escolar.

¹⁰ O momento de execução pode ser realizado mais de uma vez a depender do tempo que a turma tem, portanto, chamamos de rodada à execução do jogo. A cada nova rodada há troca de papéis entre os participantes, podendo ainda, incluir novos elementos e símbolos.

faz”(MARCOLINO et al., 2016). Na turma II (4 a 5 anos), as crianças são muito falantes e críticas, não deixavam passar nenhum erro, emitindo muitos apontamentos e, por fim, na turma III (5 a 6 anos) as crianças falavam menos, apontavam os erros, mas gostavam mais de falar das conquistas. No Quadro 10, seguem recortes deste momento de reflexão nas três turmas.

Quadro 10 - Momento de reflexão após os jogos de papéis sociais nas três turmas do colégio mexicano.

Momento de Reflexão		
Turma I (3 a 4 anos)	Turma II (4 a 5 anos)	Turma III (5 a 6 anos)
<p>- Por meio de perguntas abertas a professora faz as crianças lembrarem do que fizeram: “nós jogamos o que hoje?” “Quais personagens tivemos?” “O que cada personagem tinha que fazer?”</p> <p>- Depois a professora fala de cada criança e do papel que ela realizou, fazendo perguntas abertas: “como o motorista atuou?” “Vocês acham que o motorista pode passar na frente de outro que está esperando?”</p> <p>- As crianças respondem às perguntas da professora do seguinte modo: “Eu observei que ele fez bem”. “Eu observei que ele falou alto, que não estragou o carro e não se jogou no chão”.</p> <p>- Após cada avaliação a professora solicita que as crianças batam palmas para a atuação do colega.</p>	<p>- A professora inicia a reflexão perguntando para as crianças como foi o jogo. Elas respondem que foram bem e na sequência começa a perguntar de cada personagem.</p> <p>- As crianças respondem: “a paciente não atuou bem porque foi ao médico e não usou os óculos”; “o enfermeiro não atuou bem, porque não chamou a senha do paciente e queria levar o paciente pelo braço”.</p> <p>- Após a avaliação das crianças a professora também faz a sua avaliação; quando a criança que avalia está equivocada a professora corrige;</p> <p>- Professora pergunta para as crianças se a organização do jogo foi boa ou se precisa mudar alguma coisa: “vamos aumentar o número de pacientes, porque teve uma médica que recebeu apenas um” (resposta de uma criança).</p>	<p>- A professora inicia a reflexão perguntando para as crianças como foi o jogo.</p> <p>-Sobre o jogo, as crianças respondem: “vamos criar um símbolo de shampoo para pulgas e shampoo sem pulgas”;</p> <p>- As crianças valorizam ações corretas do colega relacionadas com o papel: “O trabalhador da pensão disse à cliente: Seu bicho comeu tudo e se comportou muito bem”.</p> <p>- As crianças também apontam erros da atuação: “Uma cantora se distraiu e esqueceu de olhar para a maestra e continuou a tocar enquanto ela estava parada”.</p> <p>- A professora parabeniza e comemora quando a criança atua de modo correto: “parabéns ao vendedor que improvisou todo o seu discurso sozinho – muitas palmas”.</p> <p>- A professora aponta também as ações que não tem relação com o papel social.</p>

Fonte: Elaboração própria

No quadro acima, percebemos que o processo de reflexão de modo autônomo e independente desenvolve-se de modo progressivo entre as turmas da fase pré-escolar, pois na turma I (3 a 4 anos) as crianças participam do momento, mas para isso precisam ser estimuladas pela professora. Quando chegam a fazer uma análise, apontam algo genérico como, por exemplo, “o colega atuou bem”, ou apontam questões ligadas ao comportamento de um modo geral como, “não se jogou no chão”, “falou alto”. Na turma II (4 a 5 anos), as crianças realizam reflexões e análises mais específicas e cabe à professora a tarefa de sinalizar as avaliações que não estão corretas. Um exemplo foi quando uma criança disse que a atuação do paciente foi errada porque não usou os óculos que o médico receitou, neste momento o paciente se defendeu dizendo que o médico não receitou óculos para ele. Diante desse impasse, a professora diz que o paciente estava correto. É visível que na turma II (4 a 5 anos) as observações estão ligadas ao papel social específico e as crianças estão mais atentas aos erros. Apontamentos em relação à organização do jogo, de um modo geral, só aparecem quando a professora pergunta. Por outro lado, na turma III (5 a 6 anos) há uma preocupação com a organização do jogo de um modo geral, sendo que as crianças dão opiniões antes mesmo da professora perguntar. As crianças apontam não só as falhas, mas também ações e falas adequadas dos colegas.

Além da conduta voluntária, a reflexão também é uma importante formação psicológica nova que se estrutura a partir do momento que o professor não apenas exige a solução dos problemas, mas também solicita explicações e argumentações em torno da solução. Isso estimula o desenvolvimento da consciência sobre o que vai fazer e o que já fez, e se sua ação foi correta ou não. Assim, “a criança começa a ver-se através dos olhos de outra pessoa, a reconhecer o ponto de vista alheio e a valorizar sua própria atividade” (TALIZINA, 2000, p. 47).

Uma pesquisa realizada por González-Moreno, Solovieva e Quintanar (2011a), com crianças entre 5 e 6 anos, apresentou como resultado os impactos gerados na atividade reflexiva por meio do jogo temático de papéis, a saber: passagem de processos involuntários a processos voluntários; regulação consciente da atividade; formação de motivos e interesses por parte das crianças; desenvolvimento da imaginação; formação de objetivo da atividade individual e compartilhada; reflexão sobre o próprio comportamento e ação dos outros; efeito emocional positivo nas crianças; criação de uma zona de desenvolvimento proximal que se converteu em zona de desenvolvimento real; aumento da participação em sala; habilidades para trabalhar em grupo e motivação para as tarefas ao perceberem que podiam fazê-las de modo independente.

Por fim, apesar da estrutura dos jogos ser a mesma para as três turmas, há semelhanças e diferenças de acordo com o nível do jogo de papéis que as crianças se encontram, para tanto, analisaremos de modo mais detalhado estas semelhanças e diferenças, a fim de identificarmos o nível de jogo, segundo proposta de Elkonin (1980) e de Solovieva e Quintanar (2012a), que cada turma pré-escolar se encontra. Deste modo, os dados serão apresentados a partir das seguintes categorias de análise: argumentos, objetos/brinquedos e Base Orientadora para a realização de ações verbais e não verbais. Estas categorias elencadas tem relação direta com o nível do jogo de papéis e conseqüentemente com o nível de desenvolvimento da atividade voluntária.

3.1.1 Argumentos dos Jogos de papéis sociais

O argumento dos jogos de papéis depende do tema e do nível do jogo que as crianças se encontram. Em relação à diversidade de temas, percebemos que não há diferença entre as três turmas. O mesmo tema utilizado na turma I (3 a 4 anos) também foi utilizado na turma III (5 a 6 anos). Isso está descrito na Figura 2, a seguir:

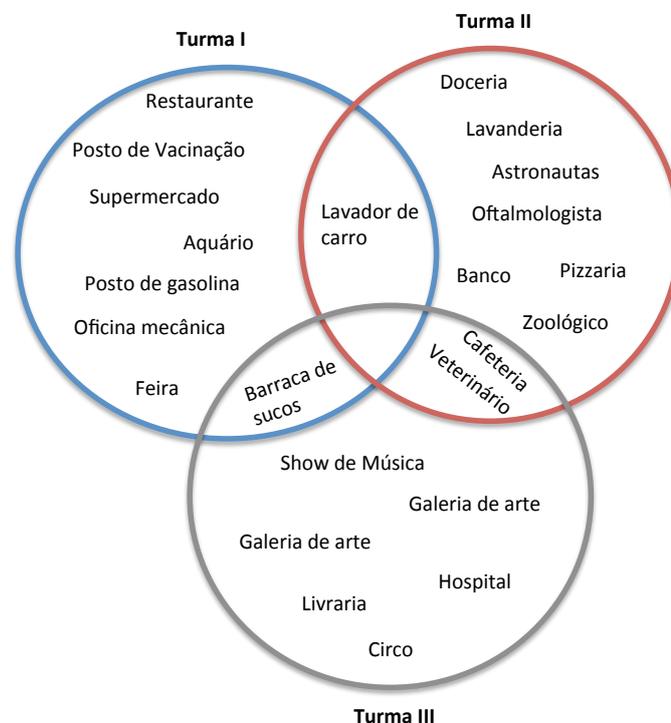


Fig. 2 - Temas sugeridos pela professora e escolhidos pelas crianças, do colégio mexicano, para os jogos temáticos de papéis

Apesar da semelhança temática, cabe destacar que o argumento envolverá menos ou mais elementos, menos ou mais ações, dependendo do nível do jogo de papéis que as crianças se encontram. No Quadro 11 e 12, destacamos os argumentos de duas sessões de mesmo tema, na turma I (3 a 4 anos) e na turma II (4 a 5 anos).

Quadro 11 - Exemplo dos argumentos de uma sessão de jogo de papéis na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano.

<p>Turma: I (3 a 4 anos)</p> <p>Tema: Lavador de Carros</p> <p>Tempo de jogo: 1h30m</p> <p>Data: 07/04/17</p> <p>Participantes: 2 alunos, professora e a investigadora</p> <p>Papéis: lavador de carro e o cliente.</p> <p>Argumentos: cliente chega e estaciona o carro; o lavador recebe o carro e pede para o cliente sentar na sala de espera; o cliente vai para a sala de espera; o lavador passa sabão no carro, enxágua e seca o carro; o lavador chama o cliente e entrega o carro; o cliente pergunta o valor do serviço e paga o lavador; o lavador se despede do cliente; o cliente vai embora dirigindo e o lavador chama o próximo.</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12 - Exemplo dos argumentos de uma sessão de jogo de papéis na turma II (4 a 5 anos) do colégio mexicano.

<p>Turma: II (4 a 5 anos)</p> <p>Tema: Lavador de Carros</p> <p>Tempo de jogo: 2h00m</p> <p>Data: 22/05/17</p> <p>Participantes: 11 alunos</p> <p>Papéis: lavador de carro; cliente; recepcionista e entregador de carro.</p> <p>Argumentos: cliente chega e é atendido pela recepcionista; a recepcionista entrega uma ficha de atendimento para o cliente e cola outra no carro; o cliente senta na sala de espera para aguardar o carro ficar limpo; o entregador pega o carro do cliente e leva para ser lavado; o primeiro profissional pega o carro, ensaboa e passa para o segundo; o segundo pega o carro e enxágua e passa para o terceiro; o terceiro pega o carro e seca e por último passa pela aspiração, onde é colado o símbolo de limpo; o entregador pega o carro vai até a sala de espera e chama pelo símbolo colado no carro; o cliente pega o carro, paga pelo serviço e vai embora.</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Diante dos dois quadros anteriores, é possível observar que as crianças da turma II (4 a 5 anos) realizam o jogo de papéis com o mesmo tema, porém com mais papéis e, portanto, mais ações verbais e não verbais. Outro ponto de destaque é que na sessão da turma I (3 a 4 anos) a professora participa do jogo, a fim de ajudar na execução das crianças, lembrando o que tem que fazer ou falar. A dependência da criança em relação ao adulto indica que o jogo de papéis, num modo mais desenvolvido, ainda se encontra no nível da zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1988). Por fim, a realização do jogo com mais argumentos, exige das crianças maior domínio sobre si e sobre o meio, a fim de concluir a atividade e, portanto, conclui-se que as crianças da turma II (4 a 5 anos) encontram-se num patamar acima em comparação com as crianças da turma I (3 a 4 anos).

Porém, sabendo que o nível de desenvolvimento do jogo de papéis, em que cada criança se encontra, indica diferenças que não estão apoiadas nas idades e sim nos ganhos de cada criança mediante os estímulos e apoios que ela recebeu do meio (ELKONIN, 1980), cabe a nós apontar que as crianças da turma I (3 a 4 anos), ao final do ano letivo, realizaram jogo de papéis com maiores argumentos. No Quadro 13 e 14, é possível analisar duas sessões de jogos de papéis sociais de mesmo tema, sendo uma na turma I (3 a 4 anos) e a outra na turma III (5 a 6 anos).

Quadro 13 - Exemplo do conteúdo de uma sessão de jogo de papéis na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano.

Turma: I (3 a 4 anos)
Tema: Barraca de sucos
Tempo de jogo: 1h30m
Data: 06/06/17
Participantes: 2 alunos, professora e a investigadora
Papéis: preparador de sucos; caixa; clientes
Argumentos: cliente vai até o caixa e pede um suco; escolhe o sabor do suco (morango, limão, laranja) com a ajuda do caixa; escolhe o tamanho do suco (pequeno, médio, grande); paga o suco de acordo com o tamanho do copo; recebe uma ficha com o pedido; vai até a barraca de suco e entrega a ficha para o preparador; o preparador de sucos olha a ficha e verifica o tamanho e o sabor do suco; o preparador coloca o suco no copo; coloca canudo; entrega para o cliente; o cliente agradece e se despede.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 14- Exemplo do conteúdo de uma sessão de jogo de papéis na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano.

Turma: III (5 a 6 anos).
Tema: Barraca de sucos
Tempo de jogo: 3h00m
Data: 11/05/17 e 12/05/17
Participantes: 10 alunos (1 aluno do 1º ano que necessitava de reforço no desenvolvimento de neofomações como: atividade voluntária, imaginação e reflexão).
Papéis: vendedor; caixa; clientes; responsável pela limpeza e segurança.
Argumentos: os clientes entram e o caixa distribui senhas de atendimento; os clientes sentam na sala de espera; o caixa chama a primeira senha e dá o menu para o cliente preencher; o cliente assinala, com o lápis, o sabor (uva, morango, laranja e misturado) e o tamanho do suco; assinala se quer com gelo ou sem gelo; paga o suco de acordo com o tamanho do copo; recebe uma ficha com o pedido; vai até a barraca de suco e entrega a ficha para o vendedor responsável pelo sabor do suco que quer; o vendedor de sucos olha a ficha e verifica o tamanho do suco; verifica se quer gelo; coloca o suco no copo; entrega para o cliente; o cliente agradece e se despede; o responsável pela limpeza arruma o local antes dos clientes chegarem; limpa suco que derramou na mesa; o segurança orienta os clientes a retirar a ficha no caixa, respeitar a fila e pagar o que comprou.

Fonte: Elaboração própria

A comparação das duas sessões aponta que as crianças da turma I (3 a 4 anos) foram capazes de realizar o jogo de papéis com maior argumento, isto é, com mais ações envolvendo o papel, se aproximando das crianças da turma III (5 a 6 anos). Isso reafirma a teoria de Elkonin (1980), de que o desenvolvimento do jogo não está submetido à idade, porém, é necessário destacar que a sessão apresentada da turma I foi realizada ao final do ano letivo, evidenciando que foi fruto de uma construção. Outro apontamento refere-se à participação da professora da turma I (3 a 4 anos) como personagem do jogo, deixando claro mais uma vez que cumpriram a atividade com a ajuda do adulto.

3.1.2 Objetos/brinquedos utilizados nos jogos de papéis sociais

O jogo de papéis tem como unidade principal o papel a ser representado, porém os objetos/brinquedos utilizados na sessão contribuem para o cumprimento dos objetivos principalmente na turma I (3 a 4 anos) e na turma II (4 a 5 anos). Com o desenvolvimento do nível do jogo, as crianças necessitam cada vez menos da presença do objeto para realizar suas ações, visto que o principal é a interação com as pessoas, portanto justificamos a necessidade dessa interação objetual. Para tanto, apresentamos no Quadro 15, exemplos de objetos/brinquedos utilizados nos jogos das três turmas.

Quadro 15- Objetos utilizados nos jogos de papéis sociais nas três turmas do colégio mexicano.

Turmas	Objetos utilizados nos jogos
I (3 a 4 anos)	Tema: Oficina mecânica Carrinhos de caixa de papelão; moedas coloridas de plástico; cones; corda; ferramentas de plástico variadas (chave de fenda, alicate, chave inglesa, parafusos); jaleco para o mecânico.
II (4 a 5 anos)	Tema: Veterinário Jaleco para o médico, animais de pelúcia, blocos de montar para ser remédio, fitas para ser coleira, algodão, seringa, papel para senha.
III (5 a 6 anos)	Tema: circo Papéis coloridos, quebra cabeça, peças de montar, cordas, potes vazios, papel para senha, papel para marcar assento, mesas, cadeiras.

Fonte: Elaboração própria

Diante do exposto acima, houve uma redução no uso de objetos concretos entre as turmas e isso indica que as crianças da turma III (5 a 6 anos) encontram-se numa etapa mais avançada de jogo de papéis, visto que não precisam de objetos concretos para realizar seu papel e, quando utilizam objetos, a maioria é substituto (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Na turma I, houve a necessidade de que os objetos estivessem mais próximos do real, isto é, as crianças utilizaram um carrinho no qual pudessem entrar e também ferramentas de plástico que imitam as reais. Os objetos impulsionam as ações e são importantes mediadores para esta etapa de desenvolvimento. Na turma II, eles ainda necessitam de alguns objetos, porém eles já são dispensáveis em várias situações e, na turma III, realizaram boa parte das ações com objetos substitutos e muitas vezes sem a presença deles.

De acordo com os níveis de desenvolvimento do jogo proposto por Elkonin (1980), as crianças menores encontram-se mais apegadas aos objetos, e esta interação tem maior importância que a relação com as pessoas. Na turma I (3 a 4 anos), no jogo de “Oficina Mecânica”, registramos o seguinte episódio: “o mecânico recebe o carro e pede para o motorista esperar; o mecânico pega as ferramentas para arrumar o carro e se distrai com a variedade de opções, decide utilizar todas as ferramentas no carro, depois de um tempo a professora chama a sua atenção, pois outros motoristas estão esperando”. Neste episódio, o mecânico não prestou atenção no que o motorista pediu para arrumar e envolvido com as ferramentas arrumou mais do que foi solicitado.

Portanto, é possível afirmar que as crianças da turma I (3 a 4 anos) estão no segundo nível de desenvolvimento do jogo, no qual a mediação objetal é necessária, de acordo com

Elkonin (1980), enquanto que a turma III (5 a 6 anos) está no quarto nível de desenvolvimento do jogo, pois o mais importante, nesta etapa, são as interações entre os pares.

3.1.3 Base orientadora da Ação (BOA) para a realização de ações verbais e não verbais

A Base Orientadora da Ação é uma informação teórica e prática que ajuda a criança a realizar a ação solicitada. Na atividade de jogo de papéis, “a base orientadora representa uma formação muito mais simples e acessível para a criança em comparação, por exemplo, com a atividade de aprendizagem escolar” (SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012a, p.67).

Toda ação está dividida em três partes: orientação, execução e controle. A parte orientadora tem relação com as condições concretas necessárias para o cumprimento da ação. A parte executora é o trabalho em ação, transformando o objeto material ou ideal. A parte do controle é a confrontação entre os resultados obtidos com o modelo inicial, fazendo a correção necessária na parte orientadora e na parte executora (TALIZINA, 1988).

As três partes apresentadas são obrigatórias em todas as ações, podendo haver diferenças de complexidade e volume entre essas partes de acordo com a ação. Deste modo, a formação de uma ação depende de duas condições, isto é, da orientação que vai garantir a compreensão da ação e a execução que é a ação objetiva. A qualidade da execução depende da orientação (GALPERIN, 1986; TALIZINA, 1988).

A base orientadora da ação “é o sistema de condições em que realmente se apoia o homem ao cumprir a ação” (TALIZINA, 1988, p.58). Faz parte da etapa de orientação da ação a delimitação de circunstâncias, a esquematização do plano, o controle e a correção da execução.

No jogo de papéis, o docente utiliza a Base Orientadora da Ação para a distribuição de papéis, para modelos de ações verbais e não verbais. Para a formação das ações verbais o professor pode usar de diferentes estratégias, a depender do nível de desenvolvimento das crianças. No início o professor pode oferecer exemplos de palavras e frases que poderão ser utilizadas de acordo com a situação social. “As crianças retomam este material verbal por imitação, animação e ajuda, nas quais o professor inicia a palavra e a frase, enquanto as crianças a retomam e desenvolvem” (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2012. P. 69).

Por outro lado, a base orientadora para a formação de ações não verbais no jogo incluem diversas ações, porém “inicialmente se trata de ações objetivas e simbólicas, as quais devem formar-se na etapa pré-escolar menor. As ações mais complexas se incluem

gradualmente por amostra, imitação ou sugestões verbais do adulto” (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2012. P. 69). Por fim, num nível superior de desenvolvimento da atividade de jogo de papéis, as crianças seguem suas próprias orientações para a execução de ações verbais e não verbais.

A partir das observações realizadas, percebemos que a base orientadora para a realização de ações verbais e não verbais eram mais detalhadas, exigindo maior investimento e estratégias da professora para as crianças da turma I (3 a 4 anos) em comparação com as crianças da turma III (5 a 6 anos). A seguir, apresentamos, no Quadro 16, uma descrição da base orientadora para atividade realizada com a turma I (3 a 4 anos) e, no Quadro 17, um exemplo da turma III (5 a 6 anos).

Quadro 16 - Exemplo da Base Orientadora da Ação, para a realização de ações verbais e não verbais, em uma sessão de jogo de papéis na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano.

Turma: I (3 a 4 anos)

Tema: Oficina mecânica

Tempo de jogo: 1h30m

Base Orientadora da Ação fornecida pela professora para a realização de ações (verbais e não verbais)

No dia anterior: apresentou um filme para as crianças de um mecânico consertando um carro; demonstrou como as diferentes ferramentas poderiam ser utilizadas; demonstrou como o mecânico poderia fazer para olhar por baixo do carro.

No dia do jogo: o que vamos jogar? Vocês lembram-se do filme que assistimos ontem? Quem trabalha neste local? O que o mecânico faz? Qual ferramenta o mecânico usa? Vocês vão jogar ao bombeiro ou a oficina mecânica? O mecânico usa uma colher ou uma chave inglesa? Demonstrou como o mecânico pode receber o motorista; quais palavras e frases irão utilizar; professora orienta as ações e diálogos durante o jogo; professora participa do jogo.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 17 - Exemplo da Base Orientadora da Ação, para a realização de ações verbais e não verbais, em uma sessão de jogo de papéis na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano.

Turma: III (5 a 6 anos)

Tema: Hospital Veterinário

Tempo de jogo: 3h00m

Base orientadora fornecida pela professora para a realização de ações (verbais e não verbais): o que vamos jogar? O que se faz num hospital veterinário? quem trabalha neste local? O que o veterinário faz? Quem são os pacientes do veterinário? O que o veterinário utiliza para examinar os bichos? Os papéis são divididos segundo a ordem de chegada à escola. Após a primeira rodada sem orientações para diálogo e ações, a professora por meio de instruções verbais acrescenta e/ou corrige as ações verbais e não verbais.

Fonte: Elaboração própria

Nos exemplos acima destacamos que a base orientadora para as crianças da turma I (3 a 4 anos) são mais detalhadas e concretas, pois a professora utilizou vídeo informativo, modelos de ações e diálogos antes e durante o jogo e, ainda, participou como personagem a fim de orientar por meio do exemplo. Todavia, na turma III (5 a 6 anos) a base orientadora se restringiu ao momento do planejamento, sendo guiadas por perguntas em grau de dificuldade maior; a professora não participou do jogo como personagem e não interferiu no jogo durante a execução, somente ao final no momento da reflexão.

Em relação às perguntas utilizadas para a orientação das ações, é possível utilizar quatro etapas diferentes, segundo o grau de dificuldade, por exemplo (SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012a):

1. Perguntas com duas opções – O mecânico usa uma colher ou uma chave inglesa?
2. Perguntas com resposta “sim” ou “não” – O médico precisa perguntar o que o paciente está sentindo?
3. Perguntas com mais de duas opções – O mecânico faz pão, conserta o carro ou lava o carro?
4. Perguntas abertas – o que o veterinário utiliza para examinar os bichos?

Na turma I (3 a 4 anos), a professora utilizou perguntas com duas opções na maioria das vezes, ou seja, perguntas com um menor grau de dificuldade. Por outro lado, a professora da turma III (5 a 6 anos) utilizou a quarta etapa de perguntas, isto é, perguntas abertas, que são mais difíceis de serem respondidas.

Considerando que na turma I (3 a 4 anos) a professora ofereceu maior quantidade de auxílios e também ajudas concretas (modelos e exemplos), atuando na zona de desenvolvimento proximal das crianças, e que na turma III (5 a 6 anos) a atuação da professora foi reduzida, utilizando perguntas mais difíceis e quase não utilizando modelos, entendemos que as crianças da turma III encontram-se num nível superior de desenvolvimento da atividade do jogo e, portanto, as crianças atuam de acordo com as orientações próprias para a execução de ações verbais e não verbais (SOLOVIEVA, QUINTANAR, 2012a).

Diante dos resultados e a partir da análise é possível apontar em qual nível de desenvolvimento do jogo as crianças estão, com base na teorização de Elkonin (1980) e nas etapas para introdução do jogo de papéis (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a). Segue, no Quadro 18 o nível/etapa de desenvolvimento do jogo que cada turma se encontra.

Quadro 18 - Nível de desenvolvimento do jogo de papéis de cada turma do colégio mexicano.

Turmas	Nível de desenvolvimento do jogo
I (3 a 4 anos)	Nível/Etapa II – Apesar da estruturação e organização da professora as crianças ainda estão muito apegadas às ações com os objetos e por várias vezes preferem a relação com o objeto do que com os colegas.
II (4 a 5 anos)	Nível/Etapa III – as crianças estão muito ligadas aos papéis e as ações que derivam dele, e isso fica evidente na hora da reflexão. A fala teatral dirigida ao colega é importante nas interações.
III (5 a 6 anos)	Nível/Etapa IV - as crianças têm maior preocupação de atuar de acordo com a atuação do colega, a lógica do jogo é importante. Os papéis estão bem definidos e a criança mantém sua atuação durante todo o jogo.

Fonte: Elaboração própria

Diante do Quadro 18, cabe destacar que a situação lúdica e as ações ligadas ao papel tornam-se mais estruturadas e complexas à medida que as crianças se desenvolvem, sob a Base Orientadora da Ação oferecida por docente consciente e sustentado teoricamente.

No começo, as crianças têm dificuldades de se envolverem com várias ações ao mesmo tempo e, portanto, repetem a mesma ação com o mesmo objeto várias vezes. Ocorre

também de realizar ações diferentes com o mesmo objeto, porém essas ações não tem uma lógica, são soltas e sem relação (FRÁDKINA, 1946 apud ELKONIN, 1980).

No final da primeira infância, a lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida real, revelando então que inicialmente a criança estabelece sua ação com o objeto, depois passa pela variação no uso desse objeto, na sequência as ações no uso desse objeto têm uma lógica e, por fim, pode-se afirmar que isso é o “papel em ação” (ELKONIN, 1980).

3.2 JOGO NÃO ESTRUTURADO NA BRINQUEDOTECA DO CMEI

Os dados utilizados para a caracterização desta situação referem-se às 27 observações, de 30 minutos cada, realizadas no horário da brinquedoteca e às entrevistas realizadas com as três professoras responsáveis pelas turmas de 3 a 6 anos que fizeram parte da pesquisa.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) é uma instituição de tempo integral que recebe crianças entre 0 e 6 anos. Segundo as professoras a escola segue a matriz curricular enviada pela secretaria municipal de educação e tem autonomia para trabalhar com diferentes projetos. Para cada turma há exigências e expectativas em torno da aprendizagem, ao concluírem o ano escolar, que podem ser observadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Exigências e expectativas, segundo as docentes do CMEI, em torno da aprendizagem

Turmas	Exigências e expectativas *
I (3 a 4 anos)	“Eles tem que sair sabendo reconhecer o nome e os números do 1 ao 3, mas os nossos já conhecem até o 5 e tem aluno que sabe até o número 20. Tem aluno que já está escrevendo até o nome”(Professora da turma I).
II (4 a 5 anos)	“A secretaria manda as orientações para o trabalho e a avaliação, na qual a criança sempre tem que chegar num nível mais avançado do que entrou. Então tem toda a orientação que eles mandam para gente, além da alfabetização porque no Jardim I, começa a se trabalhar com as letras, mas de uma forma mais tranquila, mais lúdica, para brincar e aprender” (Professora da turma II).
III (5 a 6 anos)	“Ainda não é uma obrigatoriedade alfabetizar a criança no Jardim II, mas a partir do que nós trabalhamos eu acho que tem criança que vai sair lendo, eu procurei trabalhar o máximo possível para elas terem uma estrutura para o primeiro ano” (Professora da turma III).

Fonte: Elaboração própria

* Respostas das professoras em momento de entrevista.

Diante do que foi apresentado pelas professoras percebemos que há um trabalho sistematizado, no âmbito da escrita e dos números nas turmas entre 3 e 6 anos, porém não sabemos como as professoras sistematizam este ensino, já que não é foco deste trabalho. Por outro lado cabe resgatar dados sobre a rotina do CMEI que foram apresentados na seção de métodos, nos quais fica claro que mais da metade do tempo é gasto com atividades de cuidados básicos (alimentação, banho e sono), sobrando pouco tempo para as outras atividades.

Esta realidade não está distante da maioria das instituições destinadas à Educação Infantil, que enfrentam diariamente um passado assistencialista, visto que as primeiras instituições destinadas à essa faixa etária surgiram para atender crianças pobres, filhos/as de mulheres que trabalhavam. Para tanto, oferecia-se uma educação mais voltada para as questões morais, na medida em que as crianças precisavam se adaptar e submeter à sua condição social, deixando de lado questões intelectuais (SAVIANI DEMERVAL, 2012).

Com o tempo há a necessidade e a exigência de que estas instituições, onde o objetivo principal são os cuidados básicos, possam oferecer qualidade no atendimento e no tempo, isto é, integral. Juntamente com isto, as novas ideias pedagógicas apresentavam informações sobre o desenvolvimento infantil, abordando a necessidade de maior atenção à infância, com profissionais especializados. Saviani Nereide (2012) destaca que, ao longo do tempo, estas transformações foram adotadas pelas instituições particulares, porém, as públicas não avançaram na mesma proporção.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (1996) foi uma conquista importante, porém, não foi suficiente para garantir grandes transformações por dois motivos: o primeiro tem relação com a não obrigatoriedade desta fase escolar; e o outro motivo tem relação com a ideia de que a fase pré-escolar não se configuraria como uma etapa de educação escolar (SAVIANI NEREIDE, 2012).

Em meio a esta confusão, temos, de um lado, instituições que entendem que a etapa pré-escolar precisa ser livre, um espaço informal e com currículo construído a partir da própria criança (PRADO; AZEVEDO, 2012). Do outro lado, encontramos uma Educação Infantil que sofre com uma alfabetização antecipada, porém, “para que a criança aprenda, de fato, a ler, a escrever e a lidar com os números – com compreensão, desenvoltura e autonomia – muito há de ser garantido na formação de seus processos mentais” (SAVIANI NEREIDE, 2012, p. 70).

No México, a realidade não é diferente do Brasil, visto que, de acordo com Solovieva et.al (2015), há duas tendências pedagógicas para a fase pré-escolar. Uma está ligada à necessidade de introdução antecipada de conteúdos acadêmicos como leitura, escrita, cálculo, como se isso indicasse preparo para a escola. As crianças fazem isso de modo automático sem as ferramentas psicológicas necessárias.

A outra tendência refere-se àquelas instituições, nas quais o “jogo” é utilizado de modo errôneo, visto que ele é empregado como algo natural da etapa pré-escolar que deve ser respeitado, sendo assim, as crianças devem brincar livremente sem a interferência do adulto, sem objetivos, em espaços de intervalo pequenos. Erroneamente, os professores acreditam que o jogo livre contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, somente por ser um jogo (SOLOVIEVA, et. al, 2015).

Esta concepção de “brincadeira livre”, como uma atividade importante da fase pré-escolar, foi encontrada no discurso das professoras ao responderem sobre a justificativa de levarem as crianças para a brinquedoteca:

Professora da turma I (3 a 4 anos) - Porque é um direito das crianças brincarem e porque *elas desenvolvem a criatividade, o lúdico, elas podem brincar, conversar e até a oralidade melhora*, porque elas podem conversar umas com as outras.

Professora da turma II (4 a 5 anos) - Para elas terem um momento delas, para *terem um momento livre para brincar*, cada uma escolhe com o que elas querem brincar, *mais para elas se socializarem* e ter o momento de brincar.

Professora da turma III (5 a 6 anos) - O fato de eles ficarem o dia todo, eu acho que seria injusto eles ficarem o tempo todo dentro da sala de aula, então *é importante eles terem outras atividades fora da sala de aula*, então a gente tem o espaço da brinquedoteca, tem o parque, o pátio, o recreio, o momento de eles brincarem porque *ficar dentro da sala o tempo todo fechado não dá*.

Em itálico, destacamos no discurso das professoras alguns trechos que mereceram atenção e análise, visto que há um misto de ideias. Por um lado, elas justificam que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criatividade e da linguagem. Porém, por outro lado, há no discurso das professoras a ideia de que a brincadeira tem que ser livre, sendo

apenas um momento de socialização e uma atividade essencial, de descontração, para contrapor com as atividades pedagógicas.

Nos estudos de Vigotsky (2008) e Elkonin (1980), é possível identificar a importância da brincadeira para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da personalidade, porém, a brincadeira que promove desenvolvimento psicológico é aquela que é intencionalmente planejada por docente experiente, sustentado por conhecimentos teóricos e não a brincadeira livre, vista como algo que se desenvolve de forma natural nas crianças.

Arce (2013) atribui parte dessa confusão, em torno do que se espera da Educação Infantil, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresenta dois eixos norteadores, isto é, interações e brincadeiras que não são definidas e exploradas ao longo do documento. Na prática “Educação Infantil não é escola” (idem, p.18) e, portanto, as crianças precisam ter liberdade para brincarem, interagirem entre elas, sem intervenção do adulto para cercear sua criatividade.

Embora a premissa ‘brincar + liberdade = criança feliz’ esteja emaranhada à definição do que é ser criança e infância em nosso país, a mesma apresenta-se incompleta, não colaborando para o conhecimento de quem realmente é a criança e, muito menos, para que o trabalho pedagógico apresente-se como algo eficiente, gerador de desenvolvimento na Educação Infantil (ARCE, 2013, p.18).

As professoras acreditam que o espaço da brinquedoteca oportuniza relações que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem, já que a brincadeira é livre, sem direcionamento. Para tanto, o horário da brinquedoteca faz parte da programação semanal de todas as turmas de 3 a 6 anos. Cada turma observada tinha dois horários de 30 minutos por semana para frequentar a brinquedoteca, com a liberdade de brincar livremente, sob a supervisão da professora ou da auxiliar de sala, que eram responsáveis por mediar os conflitos e evitar que as crianças se machuquem. Além de brincar sem brigar, havia também a regra de guardar todos os brinquedos na estante ao final do tempo de cada turma.

A brinquedoteca é um espaço amplo, separado das salas de aula onde tem vários brinquedos que são doados pela sociedade. Os brinquedos menores ficam em estantes da altura das crianças como: carrinhos, caminhões, aviões, bonecas, ursinhos e bichinhos de pelúcia, baldinhos e pazinhas, instrumentos musicais, bolas, cubos e brinquedos de encaixe (Figura 3A). Os brinquedos maiores ficam no chão como: fogão, mesinha com cadeiras, pia, colchonete, penteadeira e cesto com pedaços de madeira (Figura 3B). Os brinquedos ficam todos misturados nas estantes, não há uma organização por categorias, por isso, à primeira

vista, não se sabe tudo o que tem no espaço. Ao final do tempo destinado a cada turma, a brinquedoteca (Figura 3C - abaixo) fica com brinquedos espalhados e misturados para todos os lados, não havendo nenhum indicativo de que tipo de jogo foi realizado naquele espaço.

No entanto, é importante destacar que a brinquedoteca tem um espaço bom, com grande variedade de brinquedos que se encontram em bom estado de conservação, e se configura desta forma num espaço potencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo, a não interferência do adulto na brincadeira e apenas a oferta de materiais no espaço são duas ideias que não favorecem “o desenvolvimento de conceitos ou da própria brincadeira” (ARCE, 2013, P. 34).

É preciso deixar claro que o professor tem papel fundamental na Educação Infantil como mediador dos produtos culturais construídos ao longo da história. Para tanto, a criança precisa ter a oportunidade de:

Explorar objetos por meio da manipulação, da compreensão de sua função e utilidade social, assim como na apropriação da literatura nos momentos de contação de histórias, ou ainda em brincadeiras de jogos de papéis sociais, jogos de dramatização, entre outros, assim, quanto maior for esse envolvimento, maior será o seu processo de apropriação e objetivação cultural e, por conseguinte, tanto mais qualitativa será a sua atividade imaginativa e criativa (STEINLE, 2013, p. 115).

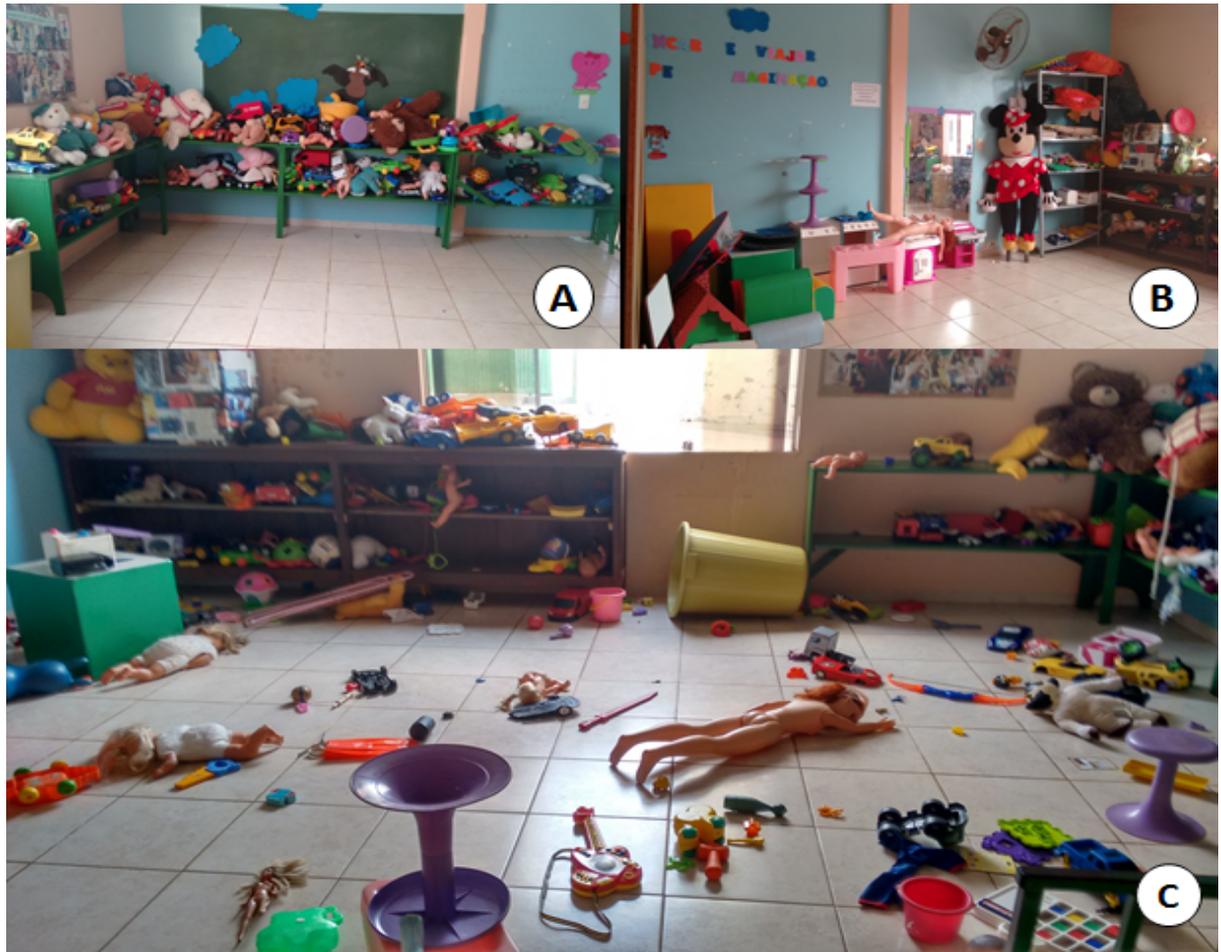


Figura 3- A - Brinquedos acomodados nas estantes da brinquedoteca; B- Brinquedos maiores que ficam no chão da brinquedoteca; C- Brinquedoteca depois de ser utilizada por uma turma.

Apesar das professoras afirmarem que a brinquedoteca é um espaço importante para as crianças se desenvolverem, na prática esse horário nem sempre foi respeitado e por diversas justificativas a atividade foi cancelada. No Quadro 20, destacamos alguns motivos do cancelamento.

As diversas justificativas para o cancelamento da atividade na brinquedoteca, entre elas o castigo e a substituição por atividades pedagógicas, revela que há uma discrepância entre o discurso das professoras e a ação, na medida em que a brincadeira não é tão importante assim como se diz.

Quadro 20 - Horário da brinquedoteca, atividades canceladas e motivos.

Turma	Tempo na brinquedoteca	Número de atividades canceladas	Motivos do cancelamento pela professora
I (3 a 4 anos)	30 minutos/2 vezes por semana	3	“As crianças estão muito custosas ¹¹ , vão ficar de castigo”.
II (4 a 5 anos)	30 minutos/2 vezes por semana	1	“As crianças vão sair mais cedo”.
III (5 a 6 anos)	30 minutos/2 vezes por semana	2	“Hoje elas têm tarefas para fazer”.

Fonte: Elaboração própria

Silva e Lima (2015), em pesquisa realizada em escola de Educação Infantil, descobriram por via de observações e entrevistas que o brincar era reconhecido pelas professoras como um momento importante para o desenvolvimento das crianças, assim, devia fazer parte da rotina sem intervenção do adulto. Identificaram ainda, que as intervenções por parte das professoras ficavam restritas ao conflito.

Deste modo, a maioria das brincadeiras eram livres, sem a intervenção da professora e haviam também brincadeiras propostas pelas professoras que nem sempre davam certo por haverem regras complexas que provocavam o desinteresse das crianças. Todavia, é necessário “reconhecer a brincadeira como ferramenta que deve ser utilizada não somente para distrair a criança ou ocupá-la, mas para permitir que ela avance em seu desenvolvimento por meio de experiências enriquecedoras” (SILVA; LIMA, 2015, p. 61).

Cotidianamente na instituição, é fácil identificar o quanto as crianças já brincam valendo-se das experiências adquiridas em outras relações sociais. No entanto, queremos enfatizar a importância de um brincar que possa contribuir ainda mais com o desenvolvimento infantil, o brincar mediado pelo professor (SILVA; LIMA, 2015, p. 63).

Assim, a importância do brincar e o tempo destinado a ele é algo que não depende só dos currículos das escolas, mas também e principalmente da formação das professoras que trabalham com a Educação Infantil. Fazem-se necessários conhecimentos teóricos específicos ligados ao desenvolvimento psicológico infantil, conhecimentos pedagógicos de conteúdo, didáticas e metodologias indicadas para cada faixa etária. Porém, nem sempre as professoras têm consciência desta necessidade e não sabem o que dizer quando perguntadas sobre como

¹¹ A palavra “custosa” foi utilizada para designar indisciplinada.

um professor de Educação Infantil deve se preparar. Segue, no Quadro 21, as respostas das docentes, nos quais destacamos em *itálico* alguns trechos que serão analisados.

Quadro 21 - Percepção das professoras do CMEI sobre a capacitação de um professor de Educação Infantil

Turmas	Percepção das Professoras*
I (3 a 4 anos)	“ <i>Como assim se preparar?</i> Eu não sei te dizer, eu acredito que tem que ser mais preparado, porque <i>ficar aqui o dia inteiro com as mesmas crianças é muito cansativo e tem que gostar do que faz</i> , porque se não gostar realmente não consegue ficar”.
II (4 A 5 anos)	“O mais importante para se trabalhar na Educação Infantil <i>é a paciência, tem que ter uma paciência com as crianças porque é outro ritmo</i> . As crianças maiores têm mais autonomia, é totalmente diferente, aqui você <i>tem que falar várias vezes para eles fazerem as coisas</i> , então tem que ter paciência, é o que precisa”.
III (5 A 6 anos)	“Acima de tudo <i>dedicação</i> , se você quer que ele saia com uma base boa tem que ter dedicação. <i>Tem que estar em cima o tempo todo, porque eles precisam da gente o tempo todo</i> , é um período que não dá pra sentar. Eu acho que <i>falta da própria rede oferecer mais estrutura, apoio e material para a gente, isso falta bastante pra gente fazer um trabalho melhor</i> ”.

Fonte: Elaboração própria

* Respostas das professoras em momento de entrevista.

Um aspecto preocupante das respostas das professoras refere-se às suas dificuldades em pensar quais seriam as habilidades/conhecimentos necessários para se trabalhar na Educação Infantil. Outro aspecto é a associação do perfil da professora para ensinar na Educação Infantil com qualidades pessoais que não envolvem conhecimento técnico e científico, os quais poderiam fazer parte de qualquer profissão ou outra atividade humana, tais como: dedicação, paciência, atenção e gostar do que faz.

Elencaram por sua vez características ligadas aos cuidados básicos, às características que se aproximam de um adulto cuidador e não de um adulto educador. Não queremos dizer com isso que não sejam necessários os cuidados básicos, porém, até estes podem ser ressignificados, levando as crianças a tomarem consciência de si e permitindo a apropriação da cultura humana. Para isso, para que o professor possa planejar um bom trabalho, com vistas à socialização da cultura, faz-se necessário superar a visão assistencialista que domina a Educação Infantil e que pouco oferece às crianças e aos docentes (MARTINS, MARSIGLIA, 2015).

Outro destaque importante de ser analisado refere-se à queixa da professora da turma III sobre a falta de estrutura, material e apoio da Secretaria de Educação para que ela possa fazer um trabalho melhor. Isto evidencia algo que vem atingindo os professores de todos os

níveis escolares, que é uma desprofissionalização, na medida em que há desvalorização salarial, falta de material e falta de investimento em formação continuada.

As reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteram profundamente o trabalho docente. Nesta nova conjuntura, os professores são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em reposta à exigência de um novo perfil profissional. Todas essas mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também estão passando por uma significativa desvalorização salarial, que os leva a terem de duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outros fatores. Todos estes aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores (ALVARENGA, 2012, p. 155).

Quando perguntadas sobre se havia diferença no brincar entre as turmas de 3 a 6 anos, as professoras apresentaram as seguintes respostas: “no jardim II eles imitam muito as pessoas que eles observam, eu já vi muito, porque eu já dei aula para o Jardim II”; “eu acredito que tenha, porque aqui os meninos são maiores e lá eles são pequenos. Não consegue fazer as mesmas brincadeiras porque o entendimento deles é diferente”; “eu nunca trabalhei com crianças menores, aliás é meu primeiro ano na Educação Infantil, eu não sei te falar sobre essas diferenças”.

Apesar das professoras não saberem, há semelhanças e diferenças no brincar das crianças entre 3 e 6 anos. A partir dos dados construídos no México, chegamos à conclusão de que as crianças que realizavam o jogo de papéis num nível avançado de ações, isto é, planejamento, execução e reflexão de modo independente, eram também as que tinham maior nível de atividade voluntária. Diante disso, entendemos que avaliar o nível de jogo que a criança é capaz de desenvolver tem relação com o nível de desenvolvimento da atividade voluntária, por isso justificamos a necessidade da análise a seguir. No México utilizamos como categoria de análise os argumentos dos jogos de papéis, os objetos/brinquedos utilizados e a Base Orientadora da Ação. Por outro lado, no Brasil, utilizamos apenas duas categorias iguais as do México, ou seja, argumentos dos jogos e objetos/brinquedos utilizados. A Base Orientadora da Ação não se configurou como uma categoria porque os jogos de papéis não eram estruturados pelas docentes. Ao longo de nossas observações percebemos que nem sempre o jogo de papel aparecia como um tipo de brincadeira desenvolvida pelas crianças e portanto, para auxiliar na nossa análise foi necessário separar o que era jogo de papel de outros tipos de jogos, portanto a terceira categoria de análise foi intitulada de tipos de jogos.

3.2.1 Objetos/brinquedos utilizados pelas crianças do CMEI

A escolha do brinquedo, de acordo com o tema que a criança quer brincar, faz parte da organização e planejamento do jogo, com vistas a atingir o objetivo da atividade, portanto configura-se num indicativo de atividade voluntária. No Quadro 22, são apresentadas as características deste momento nas três turmas avaliadas.

Quadro 22 - Momento da escolha do brinquedo nas turmas de 3 a 6 anos

Turma	Como e o que escolhem	Recorte de cena
I (3 a 4 anos)	<ul style="list-style-type: none"> * O que está mais visível e na altura dos olhos; *Brinquedos novos no espaço; *Brinquedos novos: mesinha, a penteadeira, arco e flecha, escova de cabelo, boneca grande e mesinha de metal com cadeiras; *Outros brinquedos: instrumentos musicais, móveis de cozinha (fogão e pia), bonecas e carrinhos. 	Cena 1: O arco e flecha passou pela mão de 5 meninos diferentes, sendo, portanto, motivo de disputa pela posse do mesmo, cada criança ficou em média 3 a 5 minutos com o arco e flecha”.
II (4 a 5 anos)	<ul style="list-style-type: none"> *Correm para pegar o brinquedo mais interessante; *Brinquedo aleatório e manuseiam de acordo com o que ele sugere; *depois que iniciam a brincadeira buscam brinquedos que são relacionados com o tema do jogo; *Brinquedos novos no espaço; * Há muitos abandonos e trocas de brinquedos; 	<p>Cena 2: “Neste dia, apenas 9 de 22 crianças foram para a brinquedoteca. Eles entram mais tranquilos, e não correm tanto, para disputar os brinquedos”.</p> <p>Cena 3: “As crianças entraram na sala e logo perceberam que haviam brinquedos novos: mesinha e penteadeira”.</p> <p>Cena 4: “Uma menina se interessou por um fogão com pia, colocou ele num canto, depois pegou uma boneca bem grande e depois outra pequena. Colocou as duas bonecas ao lado do fogão”.</p>
III (5 a 6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> *Correm para pegar o brinquedo mais interessante; *Brinquedos novos no espaço; *Reúnem com maior rapidez e iniciativa aqueles brinquedos que vão utilizar na brincadeira, havendo uma busca por brinquedos específicos; *Escolhem brinquedos novos: uma mesinha com cadeiras, um balde com pedaços de madeirinhas de tamanhos diferentes e uma penteadeira com banquinho. * Escolhem também: fogão, pia, mesinha, cadeira, colchonete, bonecas, carrinhos. 	<p>Cena 5: “Entram na brinquedoteca e começam a procurar e pegar brinquedos que lhes interessam e vão arrastando para os cantos onde querem brincar”.</p> <p>Cena 6: “Eles reuniram boneca, tábua de passar, colocaram um colchonete no chão, pegaram uma pia”.</p> <p>Cena 7: “Um menino, após dez minutos, senta para brincar com uma casinha, bonecos e debaixo da blusa guarda um arco e flecha pra ninguém pegar”.</p>

Fonte: Elaboração própria

O momento da escolha do brinquedo pela criança apresenta algumas semelhanças entre as turmas de 3 a 6 anos, isto é, cada criança pega um brinquedo que mais lhe chama a atenção, aquele que está mais visível e na altura dos olhos, porque na sala tem muitos brinquedos misturados e nem sempre eles podem visualizar e saber o que realmente tem naquele espaço. Os brinquedos novos no espaço, que são frutos de doações que a instituição recebe da comunidade ao longo do ano, são sempre identificados e escolhidos imediatamente pelas crianças das três turmas e há também aqueles brinquedos que são sempre disputados como, instrumentos musicais, móveis de cozinha como fogão, pia, mesinha com cadeiras.

A maioria das crianças sempre entram correndo para escolher e pegar aquilo que mais lhes interessam, porém, houve uma situação observada na turma II (4 a 5 anos), na qual as crianças entraram na brinquedoteca com mais tranquilidade e escolheram os brinquedos sem correr tanto, sugerindo que elas correm para disputar os brinquedos (cena 2).

Observamos também, em todas as turmas, que a grande presença e variedade de brinquedos deixa o espaço confuso, com muita informação, portanto a maioria das crianças da turma I (3 a 4 anos) e da turma II (4 a 5 anos) e algumas crianças da turma III (5 a 6 anos) passam o tempo todo trocando de brinquedos, se envolvem pouco e não concluem nenhuma brincadeira.

Outro ponto comum entre as turmas, referente à escolha do brinquedo é quando eles são motivo de disputa e conflitos, havendo situações nas quais primeiro tomam posse do objeto e depois decidem o que vão fazer com ele. Na turma I (3 a 4 anos), a posse está relacionada ao manuseio e não ao jogo; na turma II (4 a 5 anos), a posse do brinquedo motiva a escolha do tema e os agrupamentos das crianças, pelo interesse no mesmo objeto; na turma III (5 a 6 anos), ficou implícito que aquele que detém o objeto também detém a função do personagem.

Por fim, apesar de haver muitas semelhanças, em todas as turmas, em torno do apego aos objetos, observamos a seguinte diferença: na turma I (3 a 4 anos), pegam o brinquedo que mais chama a atenção para manuseá-lo; na turma II (4 a 5 anos), pegam o brinquedo que mais chama a atenção e da escolha nasce o tema e os agrupamentos, acontecendo algumas vezes de fazerem buscas específicas de brinquedos depois que a brincadeira começou, e na turma III (5 a 6 anos) observamos, algumas vezes, que logo no início as crianças reúnem com maior rapidez e iniciativa aqueles brinquedos que vão utilizar na brincadeira, havendo uma busca por brinquedos específicos. Diante disso, percebemos que as crianças da turma III apresenta maior comportamento voluntário, porém a iniciativa e busca orientada não ocorre sempre.

A história da origem dos brinquedos pode ser guiada pelo reflexo da história das ferramentas de trabalho do homem e seus utensílios sagrados, mas sua relação direta perdeu-se ao longo da história e sua função também. No início, os brinquedos estavam associados aos instrumentos/trabalho, agora, a associação do brinquedo está com a novidade, pois são as atrações externas que vão garantir o vínculo da criança, que não dura muito tempo, com contatos esporádicos, diferente do contato continuado do passado (ELKONIN, 1980).

A superação da simples exploração manipulatória dos objetos em direção à proposição e à inserção nas situações fictícias de desempenho de papéis não é um processo de sucessão natural e automático, mas sim, consequência de uma complexificação de processos psicológicos fundamentalmente determinada pela mediação do adulto e de ensino, ou seja, pela situação social de desenvolvimento da criança (MARTINS LIGIA, 2010, p. 67).

A participação da professora nesse processo de tomada de consciência em torno do papel que representa é essencial para guiar as ações e atividades como, por exemplo, a busca por objetos que permitirá a execução do papel, contribuindo de modo geral para que a criança aprenda a planejar o fim de sua ação. Por outro lado, “deixar as crianças refém de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites. É a serviço da superação desses limites que o ensino deverá operar” (MARTINS LIGIA, 2010, p. 78).

Por fim, o fato das crianças da turma III (5 a 6 anos) realizarem busca dirigida por brinquedos/objetos antes do jogo começar indica desenvolvimento da atividade voluntária em comparação com as outras turmas que estão fixadas no que desperta sua percepção, porém, sabemos que um nível maior de desenvolvimento no jogo de papéis é atingido quando a criança faz uso de brinquedos substitutos, até atingir o patamar de não necessitar do apoio de objetos para o desenvolvimento do seu papel, sinalizando que o concreto chegou ao abstrato (ELKONIN, 1980; VENGUER, 1976; SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2012).

3.2.2 Tipos de Jogos desenvolvidos nas turmas investigadas

Turma I (3 a 4 anos)

No Quadro 23, apresentamos as características dos jogos realizados pela turma I (3 a 4 anos), bem como os recortes de cenas que exemplificam as características elencadas.

Quadro 23 - Características do tipo de jogo da turma I do CMEI

Características do jogo – Turma I (3 a 4 anos)	Recortes de cenas
<p>Jogo simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> * Interação com objetos; * Interação com objetos em grupo, às vezes sem objetivo comum entre os integrantes; * Não respondem quando pergunta-se sobre o tema da brincadeira; * Há substituição de objetos; * A posse do objeto dita a atividade, que varia de acordo com o interesse da criança no momento que está com o brinquedo; 	<p>Cena 1: “Dois meninos com um martelo de plástico batendo em uma casa de madeira, como se estivessem concertando. Quando perguntou-se do que brincavam, eles não souberam me responder”.</p> <p>Cena 2: “Dois meninos brincam juntos, um toca guitarra e o outro teclado, a criança do teclado se distrai com outro brinquedo e outra criança pega o teclado”.</p> <p>Cena 3: “Dois meninos brincam de lutar com os bonecos super-heróis”.</p> <p>Cena 4: “Duas meninas colocam roupa para lavar dentro da máquina (interação com o brinquedo)”.</p> <p>Cena 5: “Uma menina leva os bichinhos com a carrocinha para uma pia de brinquedo e começa a lavá-los na pia. A pesquisadora pergunta o que ela está fazendo e ela não diz nada. Ela lava os bichinhos e os empilha”.</p> <p>Cena 6: “Um arco e flecha de brinquedo, chamou a atenção dos meninos e sugeriu brincadeiras que envolviam lutas e a busca de outras armas como uma espada também de plástico e outros objetos de montar que eles diziam serem facas ou armas”.</p> <p>Cena 7: “Uma menina e um menino se reuniram em um canto e a menina, de posse de uma chave de fenda e um martelo de plástico, dizia que estava arrumando o carrinho. A pesquisadora pegou um carrinho e deu para ela arrumar, mas ela não deu atenção”.</p> <p>Cena 8: “Aos 17 minutos uma das meninas que queria a escova aos 7 minutos conseguiu pegá-la, porém utilizou para pentear o cabelo da boneca e não da amiga como queria inicialmente e um minuto depois abandonou a escova”.</p>
<p>Jogo de papéis com participação objetal (Etapa I)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Jogo com distribuição de papel; há divisão mas há confusão das ações de cada papel; * Personagens são bonecas; * Não se observou a criação de regras; * Diálogo curto; * Oscilam na substituição de objetos. 	<p>Cena 9: “Um grupo de 2 meninas brincaram de mamãe e filhinha, onde elas eram as mães e as bonecas as filhas. Interagiram com as bonecas, trocaram roupas, pegaram bolsa, ninaram no colo, permaneceram assim por 5 minutos”.</p> <p>Cena 10: “Outro grupo brincou de mamãe e filhinha onde elas eram as personagens, a mãe organizou um canto que parecia ser a casa, pegou um objeto (uma parte de cesta de basquete) para ser a televisão e colocou a filha para assistir. Ficaram 5 minutos envolvidas”.</p> <p>Cena 11: “Duas meninas sentam perto de um fogão, uma pega uma boneca e começa a colocar um copo na boca da boneca. Uma das meninas chama a outra de filha e, sugerem estar brincando de mamãe e filhinha. Brigam pra ver quem vai lavar as coisas na pia, uma diz ser ela a mãe. Permanecem juntas por 10 minutos”.</p> <p>Cena 12: “Duas meninas brincam juntas uma penteia o cabelo da outra que está sentada em frente uma penteadeira. Sugerem que estão brincando de cabeleireiro. A menina que manuseia a escova sai de cena e não deixa as outras pegarem, elas pedem para ela devolver e ela não quer. Elas pedem a ajuda da pesquisadora, que diz que elas podem utilizar outra coisa parecida com a escova para continuar brincando. Elas procuram na gaveta e também na estante, porém não encontram nada, na verdade queriam encontrar uma escova e não uma substituta para ela, e desse modo param de brincar”.</p>

Fonte: Elaboração própria

Diante dos dados, afirmamos que a maioria dos jogos realizados na turma I (3 a 4 anos) envolve manipulação de objetos de acordo com a função social, se configurando num jogo simbólico, em que o principal é interagir com os objetos, havendo, se necessário, substituição deles. Há formação de grupos em torno de objetos semelhantes, porém com objetivos diferentes. Os temas das brincadeiras estão relacionados com os objetos que escolhem e passam a manusear, porém quando perguntados do que brincam alguns não sabem dizer e outros são contraditórios, por exemplo, em uma dupla, a menina diz que seu colega é seu filho e ele diz que não.

Cada criança imagina diferentes temáticas de acordo com os brinquedos que tem à sua frente e ao sentarem juntas não significa que estão brincando com a mesma temática, a prova disso pode ser visualizada na cena em que se pergunta para uma dupla de crianças sobre o que brincam e cada um fala uma coisa.

Observamos também de modo pouco desenvolvido a presença de jogo de papéis, no qual as crianças dividem uma temática e distribuem papéis, porém há confusão entre eles em torno das ações que é de responsabilidade de cada um, com diálogos reduzidos e sem a definição de regras. Para a realização deste jogo de papéis os objetos ainda são muito importantes, portanto bonecas e bonecos são personagens e a posse do objeto para a realização da ação faz-se necessário.

Concluimos que, na turma I, o tipo de jogo simbólico ocorre na maioria das vezes e o jogo de papéis aparece num nível primário de organização, o que indica início de desenvolvimento da atividade voluntária. Contudo, apesar do indício de jogo de papéis, cabe apontar que o sucesso neste jogo depende do desenvolvimento do jogo simbólico, explorando ao máximo todas as ações com a presença e também ausência de objetos.

Assim, para o desenvolvimento de ações que envolve o jogo, destaca-se o papel do adulto/educador. No jogo simbólico é importante a orientação e criação de situações que favoreçam o aumento de ações específicas com os objetos e o desenvolvimento do uso simbólico dos mesmos, passando pela substituição de objetos, representação de ações sem a presença do objeto, ação de imaginação e atuação de acordo com modelos oferecidos pelo educador (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR, SOLOVIEVA, 2012).

Turma II (4 a 5 anos)

As características do jogo da turma II (4 a 5 anos) estão apresentadas no Quadro 24, com a exemplificação de cenas observadas.

Quadro 24 – Características do tipo de jogo da turma II do CMEI

Características do jogo Turma de 4 a 5 anos	Recorte de cena
<p>Jogo simbólico (individual)</p> <p>*Manipulação individual de objetos, sem interação com os colegas;</p>	<p>Cena 1: “Um menino sozinho diz estar fazendo comida, para tanto reúne, fogão, pia, micro-ondas, uns baldinhos que devem ser as painéis e uma perna de boneca para mexer o que tem dentro do baldinho. Coloca copinho no micro-ondas, tira, coloca na panela, mexe. Manuseia todos os objetos de acordo com o tema que disse brincar, mas não interage com outras crianças”.</p> <p>Cena 2: “Uma menina passou todo o tempo pegando vários bichinhos de pelúcia e enfileirou todos; a pesquisadora perguntou do que ela brincava, mas ela não respondeu”.</p>
<p>Jogo simbólico (grupal)</p> <p>*Manipulação de objetos em grupo;</p> <p>*Há agrupamento por se interessarem pelos mesmos objetos, nem sempre tem objetivos comuns;</p>	<p>Cena 3: “Um grupo de meninos (4) estavam brincando em torno de uma casa de madeira, onde colocaram vários carrinhos. Perguntou-se a um deles do que estavam brincando e ele disse que estava lavando tapete”.</p> <p>Cena 4: “Um grupo de meninos pegou uma casinha de madeira, descobriu que a parte de cima abria e começou a colocar vários brinquedos dentro, depois arrastaram”.</p> <p>Cena 5: “Grupo de 3 meninos delimitou um espaço com fogão e bancos. A professora perguntou para um dos integrantes do grupo de meninos, o que ele estava fazendo e ele disse que estava lavando vasilhas. Eles passaram o tempo todo ali reunidos, um deles estava com um violão de brinquedo, ele tocou, disse que estragou, o outro arrumou uma cola para consertar o violão. Em alguns momentos um deles saía, se envolvia com outros brinquedos, voltava e continuava a conversa”.</p> <p>Cena 6: “Uma menina que brincava sozinha, saiu de seu canto, levou a boneca menor, tirou sua roupa, encontrou outra menina que também brincava com boneca, permaneceu próxima a ela, trocaram as roupas da boneca”.</p> <p>Cena 7: “Aos 23 minutos enquanto manuseavam os objetos, uma das meninas encontrou algo que parecia uma seringa, portanto chamou sua colega para aplicar uma injeção”.</p>
<p>Jogo de papéis com participação objetual (Etapa I)</p> <p>* Jogo de papéis, no qual a boneca é o personagem;</p> <p>* Pouco tempo de envolvimento.</p>	<p>Cena 8: “Uma das meninas sentada diz: “filha senta aqui”. A filha está com um carrinho de compras e anda pela sala pegando vários brinquedos e vai colocando no canto que seria a casa delas. A filha joga os brinquedos que pega na sala e os deixa todos amontoados, não há separação de espaços e nem de objetos. A mãe cuida de uma boneca, que é a filha menor”.</p> <p>Cena 9: “Um menino e uma menina brincavam juntos, ela segurava uma boneca e ele tentava colocar a roupa na boneca, a pesquisadora aproximou e perguntou do que brincavam, a menina disse de mamãe e papai. A mamãe ela disse que era ela e o papai ela disse que era ele. Eles passaram um tempo tentando colocar roupa na boneca. Depois mudaram de lugar carregando as bonecas dentro de uma parte da pia, ela disse que ia passear. Chegando em outro canto da sala eles se envolveram com alguns instrumentos de brinquedo e não se observou mais o jogo de mamãe e papai”.</p> <p>Cena 10: “A pesquisadora aproximou e perguntou do que brincava e ela disse que era de mamãe e filhinha; perguntou quem era a mãe e ela disse ser ela e as filhinhas eram duas bonecas que se chamavam Isabela e Carolina; na sequência foi atrás de um prato; logo se aproximou um colega que colocou várias pecinhas de montar e uns bichinhos de madeira dentro da pia, simulou que estava lavando; este mesmo menino lhe mostrou um cubo mágico ela se interessou, começou a manipular e se distraiu com o brinquedo”.</p>
<p>Jogo de papéis materializado (Etapa II)</p> <p>*Jogo de papéis, confusão na</p>	<p>Cena 11: “A pesquisadora perguntou do que brincavam, elas olharam para a pesquisadora e demoraram um pouco a responder. Disseram que era de papai e mamãe. A pesquisadora perguntou quem era a mamãe e uma disse que era ela, a pesquisadora olhou para a outra e perguntou se</p>

<p>divisão de personagens e nas ações;</p> <p>*Algumas ações não correspondem ao tema;</p> <p>*Sem planejamento;</p> <p>*Não conseguem resolver os conflitos de acordo com o tema</p>	<p>ela era o pai e ela disse que não tinha pai, e que ela era filha. Uma terceira menina estava em pé, manuseando um baldinho e uma pá, realizava movimentos de mexer com a pá, algo que estava dentro do balde. A pesquisadora perguntou o que ela estava fazendo, ela ficou calada e a outra respondeu: “Está fazendo a comidinha”. Ficaram uns 10 minutos manuseando os objetos, e depois se dispersaram e foram se agrupar com outras meninas que brincavam de boneca”.</p> <p>Cena 12: “A mãe levanta e diz: ‘Oh, filha eu comprei um livrinho pra você’. Enquanto a mãe estava sentada arrumando a boneca, a filha continua pegando brinquedos pela sala. De repente aproxima-se um menino, que não estava no jogo desde o começo, e a mãe olha pra ele e diz: ‘filho pega aqui um boneco para você brincar’. A pesquisadora pergunta de que estão brincando e a menina responde: ‘De casinha, eu tenho dois filhos a menina e o menino’. A mãe pegou a boneca e saiu de casa”.</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria

Os dados descritos acima apontam que há grande interesse em torno dos objetos, com ações mais específicas de acordo com a função social dos mesmos. Na turma II (4 a 5 anos), o jogo simbólico foi organizado em dois grupos, ou seja, jogo simbólico individual e em grupo. Na cena 1, registrou-se uma criança realizando jogo simbólico sozinha, no qual apresenta uma sequência de ações de acordo com o tema “fazendo comidinha”, com uso de objetos substitutos. A apropriação deste tipo de jogo, conforme afirmamos anteriormente, é importante para o desenvolvimento posterior de jogo mais complexo.

A interação da criança com os objetos necessita de mediação do adulto, para que aprenda “os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos” (LAZARETTI, 2016, p. 130).

Ainda no âmbito do jogo simbólico foram registradas cinco cenas, nas quais o jogo aconteceu em grupo. Percebeu-se que na maioria das vezes o tema do jogo nascia do interesse pelos objetos e na sequência as crianças se agrupavam por serem atraídas pelos brinquedos. O jogo simbólico acontecia, porém, registramos que nem sempre as crianças compartilhavam objetivos comuns, visto que realizavam ações diferentes do tema. Na cena 5, enquanto um lavava vasilhas, outros dois tocavam instrumentos e concertavam um violão.

O jogo de papéis apareceu na turma II e também foi organizado em dois grupos. No primeiro grupo, as três cenas (cena 8, 9 e 10) recortadas apontam um jogo de papéis primário no qual bonecas são personagens, no caso são filhas, pois as três cenas envolveram a temática de mamãe/papai/filhinha. Registramos ainda que, além do apego aos objetos, houve pouca variação nas ações, resultando desta forma em pouco tempo de envolvimento.

Estes dados vão ao encontro dos dados de Marcolino e Mello (2015b), nos quais alguns jogos de papéis observados apresentaram cenas muito curtas, pobres de argumento, em que as crianças realizam poucas ações e também com poucas falas.

Esses temas poderiam se desenvolver mais ricamente com o apoio do professor ajudando a organizar o espaço, o tempo, apresentando objetos e mesmo ajudando no planejamento oral da atividade com as crianças quando se poderiam resgatar as ações realizadas no cotidiano (p. 467).

No outro grupo foram reunidas 2 cenas, nas quais as crianças são os personagens, com confusão na divisão e delimitação das ações de responsabilidade de cada um. A evidência de que não houve planejamento foi registrada na cena 11, quando a pesquisadora perguntou o tema da brincadeira e uma criança respondeu de “papai e mamãe” e a outra disse não ter papai. Registramos ainda o fato de que nas quatro cenas recortadas, os personagens são os mesmos, ou seja, mamãe e filhinha/filhinho.

Na cena 12, uma menina de posse de uma boneca decidiu ser a mãe e chamou a colega de filha e também nomeou o colega que apareceu no meio do jogo de filho; não houve troca de papéis; muitos brinquedos selecionados não estavam diretamente ligados ao tema; não houve delimitação/organização do espaço; as ações com os objetos e entre as crianças correspondem ao tema, porém, algumas vezes se distraem com os brinquedos.

Com base na orientação teórica sobre o tipo de jogo destaca-se que há jogo simbólico com maior número e variedade de interações em relação à turma anterior e, quanto ao jogo de papéis, também houve avanço visto que registramos jogo de papéis com a presença de personagens num nível de representação materializada de ações e papéis, ou seja, encontram-se na segunda etapa de acordo com a proposta de Solovieva e Quintanar (2012a), para a introdução de jogos de papéis na Educação Infantil.

A transição entre brincar com os objetos para a brincadeira de papéis sociais envolve um novo significado social, na medida em que as interações e relações estabelecidas pela criança tem conexão com a realidade social; dar banho na boneca supera a manipulação objetiva e o jogo simbólico quando a criança dá banho na filha igual sua mãe faz com o irmão mais novo (LAZARETTI, 2016).

Assim, cabe apontar que o registro anterior indica que as crianças têm condições de desenvolver um nível mais avançado de jogo, porém, a participação do educador é extremamente importante para orientar, ajudar a planejar e oferecer modelos de ações verbais e não verbais para que as crianças explorem ao máximo todas as possibilidades com maior envolvimento, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da atividade voluntária, na

medida que haverá planejamento, organização e execução com maior independência e iniciativa.

Turma III (5 a 6 anos)

Por fim, apresentamos no Quadro 25 os recortes de cenas da turma III (5 a 6 anos), com o objetivo de destacar as características do tipo de jogo que realizam.

Quadro 25 - Características do tipo de jogo da turma III do CMEI

Características do jogo Turma III (5 a 6 anos)	Recorte de cenas
<p>Jogo simbólico</p> <p>* Interação com objetos;</p>	<p>Cena 1: “Um menino brinca sozinho dizendo que está construindo uma casa, ele usa um martelo de plástico para bater em um balde grande”.</p> <p>Cena 2: “Um menino bate o martelo em um carro que está perto do outro e diz ser mecânico, porém não dá seguimento à brincadeira”.</p> <p>Cena 3: “Duas meninas e um menino afirmaram brincar de escritório. Eles posicionaram os blocos de madeira como se fossem computadores, alguns pedaços de madeira tinham letras e números desenhados, sugerindo um teclado. As ações estavam de acordo com o tema, foi possível observá-los digitando, fazendo movimentos como se estivessem usando o mouse. Na parte verbal não foi possível observar diálogo relacionado com o tema”.</p> <p>Cena 4: “Um grupo de 4 meninas e um menino juntaram vários bichos de pelúcia e colocaram todos num canto cercado com fogão, pia e um colchonete. Disseram que estavam brincando de casinha. Cercaram todo o canto com fogões, pias, e tábua de passar. Eles passam mais tempo envolvidos com os objetos, transportando brinquedo de um lado para o outro. Mudam de canto várias vezes”.</p>
<p>Jogo de papéis com participação objetal (Etapa I)</p> <p>*Jogo de papéis, no qual a boneca é personagem</p>	<p>Cena 5: “Um grupo de duas meninas pegaram bonecas, roupinhas, uma parte de um móvel de cozinha de plástico para ser um berço, algumas bolsinhas e iniciaram um jogo de papéis onde uma era a mãe e a outra criança era a filha e também eram filhas algumas bonecas”.</p> <p>Cena 6: “Duas meninas dizem brincar de mamãe e filhinha, onde a filha é uma das meninas e uma boneca. A mãe chama a filha, pede para ela cuidar da irmã, dá um brinquedinho para ela distrair a irmã, brincam assim por 15 minutos”.</p>
<p>Jogo de papéis materializado (Etapa II)</p> <p>*Jogo de papéis com divisão de personagens;</p> <p>*Sem regras;</p> <p>*Sem diálogo, apenas ações com objetos;</p> <p>*Dura pouco tempo.</p>	<p>Cena 7: “Teve um outro grupo com duas meninas e um menino que estavam brincando de casinha, uma das meninas era a mãe e a outra menina e o menino eram filhos. A pesquisadora teve que perguntar para saber qual era a divisão de papéis, porque não foi possível saber pelas ações verbais e não verbais. A menina que era a mãe estava brincando com outro grupo ao mesmo tempo”.</p> <p>Cena 8: “Aos 21 minutos algumas meninas começaram a utilizar a penteadeira. As ações estavam de acordo com o tema, e os diálogos, foram poucos, mas tinham relação.</p>

	Elas diziam que iam pentear, lavar, passar escova, e o cliente concordava”.
<p>Jogo de papéis sem materialização com apoio de objetos (Etapa III)</p> <p>*Jogo de papéis com divisão de papel, com apenas dois tipos personagens (mamãe e filhinhos);</p> <p>*A posse do objeto dita o tema e os personagens;</p> <p>*Aparecem regras;</p> <p>* Com poucos diálogos.</p>	<p>Cena 9: “Uma menina com uma boneca na mão e próxima à tábua de passar diz: ‘Eu sou a mãe’. ‘Vai lavar umas roupas para eu passar’ (diz isso para a colega do lado). A mãe sai de perto da mesa e outra assume o posto de passadeira. Após passar uma roupa de boneca com um pedaço de bloco de montar, no lugar do ferro, dá a roupa para outra menina que está ao seu lado e diz: ‘Dobra e coloca ali’ (aponta com o dedo para uma cadeira). Uma outra menina se aproxima e diz: ‘depois você deixa eu passar?’’. A menina que passa nesse momento responde: ‘Não a Maria que é a mãe eu estou só cuidando’. O jogo de passar roupa acabou 10 minutos depois, a tábua começou a cair e a professora guardou o brinquedo”.</p> <p>Cena 10: “O grupo que envolveu mais integrantes por mais tempo foi o que começou com uma das meninas colocando dois fogões de madeira num canto para delimitar o espaço, essa menina era a mãe, pois estavam brincando de casinha e ainda disse no meio do jogo que havia regras em sua casa, que era não bagunçar. Aos poucos outros foram se agrupando a ela, uma menina e um menino. Eles reuniram boneca, tábua de passar, colocaram um colchonete no chão, pegaram uma pia. Depois de 9 minutos chegou mais uma menina para brincar. E passados 15 minutos já eram 5 crianças (4 meninas e um menino). A pesquisadora perguntou do que brincavam, a mãe disse que era de casinha e que todo o restante eram seus filhos. Uma das filhas disse que a mãe trabalhava fora o dia inteiro e quando a mãe não estava, ela era quem mandava”.</p>

Fonte: Elaboração própria

Registramos na turma III (5 a 6 anos) o jogo simbólico em quatro cenas, nas quais as crianças interagem com objetos, realizando ações de acordo com o tema e utilizando objetos substitutos. Nesta faixa etária, o jogo simbólico já deveria ter sido explorado ao máximo para que as crianças possam construir imagens mentais de objetos e ações, a fim de não necessitarem dos mesmos, quando realizarem os jogos de papéis (VYGOTSKY, 2006; MUKHINA, 1996; QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a).

Na cena 3, as crianças encontram pedaços de madeira com letras e números desenhados, simulando um teclado, desta forma eles sentam na mesa e começam a digitar, não há divisão de papéis e na parte verbal não foi possível observar diálogo relacionado com o tema, provavelmente não sabem o que as pessoas fazem num escritório, e também não tinham tarefas traçadas para o jogo, ficando, portanto, somente a interação com os objetos.

Na cena 4, o grupo diz compartilhar o mesmo jogo, porém a interação entre si é reduzida, somente em alguns momentos eles conversam um com o outro dizendo o que vão

fazer, não há registro de personagens, no final cada um faz o que quer, interagem com os objetos nos cantos, deixando claro que os objetos são mais importantes que as relações.

O apego aos objetos é constante e aparece nos jogos de papéis, que para esta turma foram divididos em 3 grupos, por apresentar algumas características diferentes. No primeiro grupo, nas cenas 5 e 6, aparecem jogo de papéis, no qual a boneca é personagem, que neste caso é a filha, pois a temática das duas cenas é “mamãe e filhinha”. As cenas envolveram organização do espaço, reunião de objetos de acordo com o tema e interação verbal e não verbal também de acordo com o tema. A fala que aparece no jogo é pontual e curta.

No segundo grupo, há jogo de papéis com divisão de personagens, porém não é possível verificar diferença nas ações verbais e não verbais. O envolvimento é curto e a interação com o objeto é mais importante. Há registro na cena 7, por exemplo, de uma criança que interage com dois grupos ao mesmo tempo. Cabe destacar neste grupo a cena 8, que apresenta interações em torno de uma temática diferente, isto é, “cabeleireiro”, porém sabe-se que o tema surgiu a partir do momento que a penteadeira, banco e escova são colocados na sala.

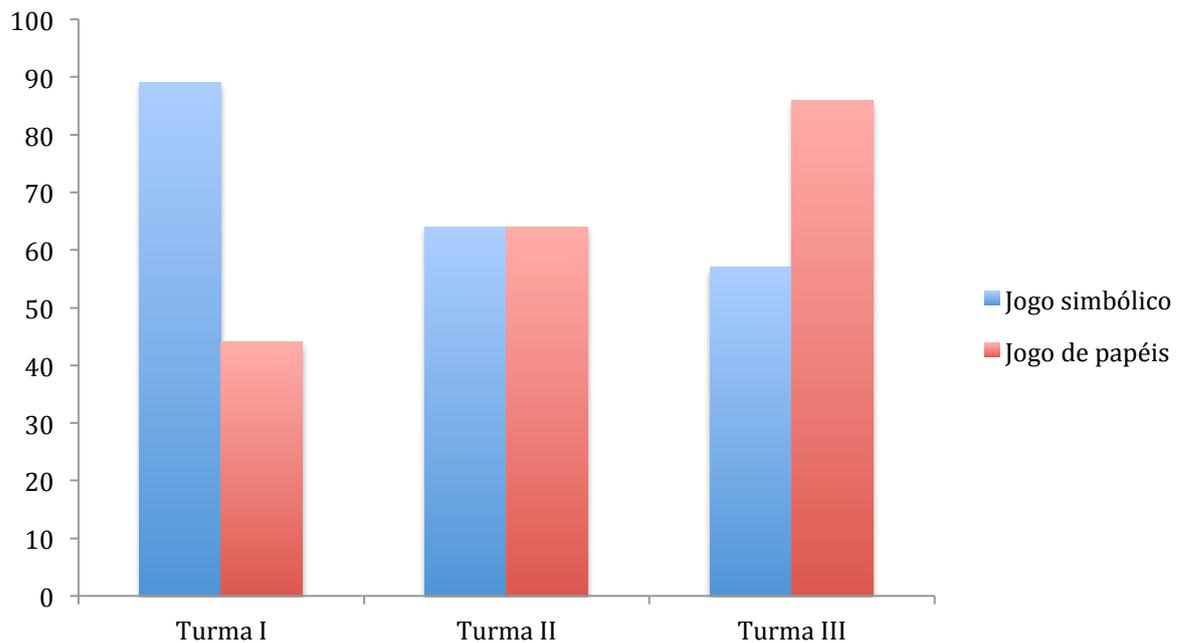
E, por fim, no último grupo há jogo de papéis com divisão de personagens, porém mais uma vez o tema é mamãe e filhinhos, portanto só aparecem dois tipos de personagens na cena, o que deixa a mesma pobre em ações verbais e não verbais. Na cena 10, estavam envolvidas 5 crianças, que poderiam assumir diferentes personagens, porém, uma era a mãe e o restantes eram filhas. Destaca-se, portanto, a necessidade de mediação docente, a fim de explorar junto com as crianças outras temáticas e agregar personagens com ações verbais e não verbais que ainda não experimentaram, contribuindo desta forma para ampliar o repertório das crianças, favorecendo o desenvolvimento da atividade voluntária, do pensamento simbólico, entre outros.

Na cena 9, o tema de lavar e passar a roupa apareceu em função do objeto/brinquedo. Houve uma que queria a função de passar, mas não houve troca de personagem. Apesar de dizer que elas brincavam de lavanderia, na verdade era de mamãe e filhinha, pois pelo diálogo foi possível identificar o tema. Assim, como no jogo com a penteadeira, o jogo de passar roupa também surge em função do objeto, justamente porque quando a mesa estraga e sai de cena o jogo acaba. Podemos afirmar que jogo, com temática diferente de “mamãe e filhinha”, só aparece por se apropriarem de brinquedos temáticos, isto é, que sugerem o tema. É possível afirmar que essas crianças se encontram no nível de jogo de papéis com apoio em objetos, no qual há os papéis sociais, porém, as crianças se apoiam nos objetos concretos para realizar os papéis (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a).

Análise comparativa sobre o tipo de jogo entre as 3 turmas do CMEI

No Gráfico 1, faz-se uma comparação quantitativa entre o tipo de jogo que cada turma se envolve.

Gráfico 1 – Tipos de jogos desenvolvidos nas três turmas do CMEI



Fonte: Elaboração própria

Ao realizarmos uma análise comparativa entre as turmas observadas, percebemos que há uma diferença quantitativa entre os tipos de jogos realizados. Na turma I (3 a 4 anos), observamos mais jogos simbólicos (89%), enquanto que na turma II (4 a 5 anos), a quantidade de jogo simbólico (64%) é igual a quantidade de jogo de papéis (64%) e, na turma III (5 a 6 anos), as crianças se envolvem mais com jogo de papéis (86%) do que com jogo simbólico (57%).

Os dados quantitativos apontam desenvolvimento no tipo de jogo ao se comparar as turmas, evidenciando que há necessidade de comunicação social, na qual o motivo da criança é “querer ser como o adulto” e isso deve ser explorado pelo docente, a fim de aproveitar a oportunidade para estimular as crianças a se envolverem com jogos de papéis mais

estruturados com temas variados e planejamento, envolvendo maior número de papéis sociais com modelos de ações verbais e não verbais.

No entanto, percebemos que a diferença entre as turmas não evidencia avanços qualitativos significativos, principalmente ao compararmos a turma II (4 a 5 anos) e a turma III (5 a 6 anos). Marcolino e Mello (2015b) encontraram dados semelhantes em sua pesquisa ao afirmarem que não houve registro de diferença na interpretação de papéis entre as crianças de 4 e 5 anos, “o que pode significar uma paralisia no desenvolvimento da brincadeira” (p. 467).

Na turma III ainda há grande apego aos objetos, a quantidade de papéis sociais é pequena, as ações têm pouca variação, o diálogo é pontual e quase não aparece, enfim, não há o registro de aumento de iniciativa e independência, e nem cumprimento de objetivos, pois muitas vezes se distraem com outros brinquedos e tem aqueles que encerram o jogo em pouco tempo, por se interessarem por outros objetos, por falta de ações e/ou por não terem a posse do objeto temático.

Ainda de acordo com Marcolino e Mello (2015b), “lavar a louça e fazer comida sem servi-la a ninguém – não contribuem para ampliar o argumento da brincadeira. A grande maioria das cenas repete o mesmo conteúdo sem se enriquecer e sem mudar ao longo das idades” (p. 468).

Por fim, cabe pontuar que temos consciência de que nem todas as crianças em idade pré-escolar atinge o nível mais elevado de jogo de papéis sociais, se formos considerar as atuais condições sociais e educacionais brasileiras, porém,

[...] cabe à ciência não apenas identificar ou retratar o existente, mas apontar as (diversas) possibilidades de seu devir, indicando caminhos para instrumentalizar aqueles que lutam pela transformação das condições que impedem o pleno desenvolvimento humano de todas as pessoas (PASQUALINI, 2016, p. 87).

3.2.3 Argumentos dos jogos realizados no CMEI

Os argumentos dos jogos depende do tema e do tipo de jogo que as crianças realizam. No quadro 26, apresentamos os temas escolhidos pelas crianças nos dois tipos de jogos.

Quadro 26 - Temas dos jogos desenvolvidos nas três turmas do CMEI

Turma	Jogo simbólico	Jogo de papéis
I (3 a 4 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Martelando casinha; - Tocando guitarra; - Lutando com bonecos; - Lavando roupas; - Lavando bichinhos; - Lutando com arco e flecha; - Consertando carrinho; - Penteando cabelo de boneca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mamãe e filhinha; - Cabeleireiro.
II (4 a 5 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo comidinha; - Colocando carrinhos na casinha; - Lavando vasilhas; - Trocando a roupa da boneca; - Aplicando injeção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mamãe e filhinha; - Mamãe/papai e filhinha;
III (5 a 6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Construindo casa; - Consertando carro; - Digitando no computador; - Organizando a casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mamãe e filhinhas/os; - Cabeleireiro.

Fonte: Elaboração própria

Os dados referentes aos temas dos jogos realizados pelas crianças indicam as preferências temáticas e o nível de conhecimento em torno dos papéis sociais existentes. Os temas do jogo simbólico, registrado nas três turmas, foram retirados das ações realizadas com os brinquedos disponíveis. Antes de atingir o nível de papéis sociais, no qual a preocupação maior é representar as relações do papel, as crianças reproduzem ações com objetos. Quando os temas não eram anunciados, as cenas eram nomeadas pelos conteúdos (MARCOLINO; MELLO, 2015b)

A variedade de ações realizadas no jogo simbólico indica que as crianças têm um repertório variado de ações com objetos e, portanto, este repertório poderia ser a base para o desenvolvimento de temas e argumentos também variados no jogo de papéis como: oficina mecânica, pedreiro, hospital, posto de vacina, escritório, restaurante, loja de roupas, venda de carros, lavanderia, veterinário, show de música, entre outros.

No entanto, ao avaliarmos os temas dos jogos de papéis realizados nas três turmas do CMEI, surpreendemos com o fato de apenas o tema “mamãe e filhinha/o” ser o que mais aparece, sendo o único na turma II (4 a 5 anos). Em pesquisa realizada por Marcolino e Mello (2015b), o tema casinha apareceu nas 9 escolas observadas e isso pode ser justificado pelo fato de ser um tema próximo das crianças, e também por todas as escolas terem disponíveis brinquedos relacionados com essa temática. Para a teoria Histórico-Cultural, a atividade criadora está relacionada com as experiências acumuladas pelo ser humano. Neste sentido, a

ação intencional e planejada do professor no jogo de papéis deve envolver a apresentação da atividade humana para as crianças, com a finalidade de ampliar experiências (MARCOLINO, MELLO, 2015b).

Na turma I (3 a 4 anos) e turma III (5 a 6 anos), apareceu o tema “cabeleireiro” em função da presença da penteadeira que foi colocada na sala, durante a construção dos dados, portanto registramos o interesse das crianças pelo tema diante da presença do brinquedo temático, visto que este jogo não foi registrado antes. Porém, este mesmo interesse não apareceu na turma II (4 a 5 anos), o que nos sugere que a presença do brinquedo temático não é suficiente para despertar o interesse pelo tema. De acordo com Elkonin (1980), as crianças necessitam conhecer sobre os papéis sociais para desenvolver o jogo, e isso remete ao experimento do zoológico, em que a professora, após visitar o zoológico com as crianças, disponibiliza na sala vários objetos/brinquedos associados ao tema zoológico, porém o jogo não aparece. Num segundo momento, fazem nova visita ao zoológico, porém com o objetivo de conhecer os trabalhadores do local e o papel de cada um. Essa prática desperta nas crianças o interesse pelo tema, surgindo, então, o jogo de papéis.

Diante disso, ressaltamos a necessidade da mediação do professor nos jogos desenvolvidos pelas crianças, a fim de ampliar o repertório temático e os argumentos dos jogos. Para tanto, o docente pode utilizar diversas estratégias como: visitas à espaços externos, livros, fotos e vídeos. A ampliação do repertório, com vistas a despertar o interesse da criança e motivá-la a explorar outros temas, favorecerá o desenvolvimento da atividade voluntária e de outras funções psicológicas, na medida em que a criança experimentará ações verbais e não verbais associadas a atividades diferentes. Aos poucos, cada criança toma consciência dos diversos papéis sociais existentes na sociedade, que podem surgir da sua experiência de vida e das orientações do docente.

A variedade de temas e argumentos possibilita às crianças vivenciarem experiências diferentes e enfrentarem problemas diferentes, na medida em que entram em acordo sobre a divisão dos papéis, o que cada um irá fazer, como vão organizar o cenário e os objetos/brinquedos, como será o começo e o fim do jogo. Isso favorece o desenvolvimento da imaginação voluntária, visto que aprende a controlar e organizar o processo de imaginação. “Na ausência de temas novos que demandem o desenvolvimento de situações imaginárias diferentes, as crianças deixam de criar novas situações imaginárias e se desinteressam da atividade” (MARCOLINO, MELLO, 2015b, p. 466).

3.3 INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA NA BRINQUEDOTECA DO CMEI

Durante as observações participantes, a pesquisadora, ao perceber que as ações entre as crianças e das crianças com os objetos eram pobres em argumentos, com temas repetidos e com poucos papéis sociais, foi levada a realizar pequenas intervenções no momento do jogo organizado pelas crianças. Esta intervenção foi realizada quando a pesquisadora percebia que a cena da brincadeira oportunizava a ampliação do objetivo do jogo, podendo torná-lo mais complexo, com mais personagens, com objetos substitutos, com mais diálogos e regras, e assim verificarmos os efeitos da orientação do adulto.

Ainda por meio das observações, a pesquisadora percebeu que a falta de organização do espaço e o excesso de estímulo interferia no desenvolvimento do jogo, portanto, com o apoio da coordenação da escola, ao final do período de construção dos dados, realizamos a organização da brinquedoteca, por meio da separação de brinquedos por categorias e a construção de símbolos para sinalizar o espaço.

As intervenções foram consideradas pontuais, porque não foram tão extensas ao ponto de estruturar toda a brincadeira, portanto são diferentes da estruturação dos jogos de papéis realizados no colégio mexicano.

3.3.1 Intervenção durante o jogo

A intervenção durante a brincadeira das crianças tinha como meta o jogo de papéis de maior complexidade, que favorece o desenvolvimento psicológico da criança. Para tanto, a pesquisadora utilizou as seguintes estratégias:

- Transformou-se em um personagem;
- Utilizou um brinquedo para sinalizar que estava participando do jogo, sendo que o brinquedo funcionou como objeto mediador da relação adulto/criança;
- Ofereceu sugestão verbal de como as crianças poderiam se organizar no jogo;
- Introduziu perguntas abertas sobre o jogo e perguntas de duas opções;
- Inseriu de diálogo de acordo com o papel social na relação com a criança;
- Sugeriu outros personagens para compor o jogo.

Por fim, estas foram algumas das estratégias desenvolvidas para promover o desenvolvimento no nível do jogo, porém elas não são as únicas e, portanto, outras podem ser construídas de acordo com a realidade apresentada pelas crianças.

3.3.2 Organização da brinquedoteca: separação de brinquedos por categorias

Para que os brinquedos pudessem ser separados por categorias pelas três turmas que participaram da pesquisa, organizamos inicialmente dois momentos que pudessem orientar as crianças para o desenvolvimento da atividade. Para tanto, realizamos juntamente com as crianças um momento de avaliação da organização atual da brinquedoteca e realizamos outro momento de sensibilização com brinquedos limpos e concertados.

Nas três turmas a organização foi avaliada por meio de perguntas que as crianças, das três turmas, responderam de modo semelhante.

Pesquisadora: Vocês acham que a brinquedoteca está organizada?

Crianças: Sim (responderam olhando para o chão verificando que não tinha nenhum brinquedo jogado).

Pesquisadora: olhem para as prateleiras vocês acham que os brinquedos estão misturados?

Crianças: Sim

Pesquisadora: Vocês conseguem ver onde estão todas as bonecas?

Crianças: não.

Pesquisadora: E se a gente separar as bonecas e colocar de um lado e os carrinhos do outro, vai ficar melhor para ver?

Crianças: vai

O segundo momento foi de sensibilização das crianças a partir dos brinquedos que tinham sido lavados e consertados pela coordenadora. O saco de brinquedos foi aberto e as crianças puderam ver, pegar e sentir o cheiro de limpeza. Os comentários com essa experiência foram: “Que cheiroso”; “O tia, eu quero brincar com ele”; “Olha que gracinha o lacinho”; “Nossa essa boneca fala”; “nós podemos colocar na estante agora?”. Ao final da sensibilização, destacamos que depois que a brinquedoteca estivesse organizada, os brinquedos que foram reformados estariam disponíveis para eles brincarem.

A primeira turma a participar do momento de separação de brinquedos foi a de 5 anos, depois a de 4 anos e por último a de 3 anos. Na sequência, apresentamos a experiência de cada turma, por apresentarem resultados diferentes.

Turma III (5 a 6 anos)

A pesquisadora colocou uma boneca em um canto e um ursinho em outro, para iniciarem a separação. Todos, rapidamente, atenderam ao pedido e foram mais além querendo separar outras coisas que perceberam ser diferente. Um menino começou a separar carrinhos, colocou todos no chão enfileirados. Outro mostrou várias pazinhas de areia, então a pesquisadora disse que poderiam formar outro agrupamento. A princípio a proposta era trabalhar uma categoria de cada vez, porém as crianças foram mais dinâmicas e conseguiram separar tudo com rapidez. Houve aqueles que queriam muito brincar com os xilofones, pois era a primeira vez que estavam tendo contato com o brinquedo, pois estes ficavam em uma caixa guardada em uma estante, então tivemos que dizer o nome e explicar o que era. Houve também aqueles que se interessaram pelos cubos de encaixe, enfim chamou a atenção deles os brinquedos que eles ainda não tinham visto no espaço. Após a separação, sobraram algumas coisas nas prateleiras, mas a maioria foi separada. A partir do modelo da investigadora, que foi a Base Orientadora da Ação, realizaram a separação de bonecas e ursinhos e criaram de modo independente mais 4 categorias: carrinhos, blocos de montar e encaixe, instrumentos, e pazinhas com baldinhos.

Turma II (4 a 5 anos)

A pesquisadora utilizou a mesma Base Orientadora da Ação para ajudar as crianças a iniciarem o processo de separação, para tanto colocou uma boneca de um lado e um ursinho de outro lado da sala, para que as crianças continuassem a separação. Eles começaram a separar, porém com mais dispersão que a turma III (5 a 6 anos). A maior separação se deu entre bonecas, ursinhos e carrinhos. As crianças se interessaram pelos instrumentos e blocos de encaixe para brincar, mas não para separar. A separação aconteceu mais devagar, com algumas crianças distraídas brincando com o que encontrou de novo, algumas coisas ainda ficaram nas prateleiras para serem separadas. A partir do modelo da investigadora, realizaram a separação de bonecas e ursinhos e criaram de modo independente a categoria de carrinhos. E com ajuda da pesquisadora, realizaram a separação de instrumentos, blocos de encaixe e baldinhos com pazinhas.

Turma I (3 a 4 anos)

Para mediar a separação, a pesquisadora colocou em três pontos diferentes da sala uma boneca, um carrinho e um ursinho e solicitou que as crianças separassem, portanto, ofereceu uma orientação diferente das outras turmas, por serem menores. Apresentou as três categorias citadas, por serem as principais, isto é, as que tinham maior quantidade de brinquedos. Eles começaram a separação bem devagar, se dispersaram com os brinquedos que viram, que eram diferentes. O xilofone mais uma vez chamou a atenção da maioria. Separaram vários ursinhos, alguns carrinhos e bonecas. Eles não queriam deixar os instrumentos no lugar, ficaram carregando os xilofones para todo lado, algumas pazinhas e baldinhos foram separados, e também colocaram alguns brinquedos de encaixe. Enquanto separavam, eles brincavam. O envolvimento com a separação durou metade do tempo (15 minutos) em comparação com as outras turmas, não conseguiram separar tudo, separaram poucos brinquedos de cada agrupamento. A partir do modelo da investigadora realizaram a separação de bonecas, ursinhos e carrinhos. E com ajuda da pesquisadora realizaram a separação de instrumentos, blocos de encaixe e baldinhos com pazinhas. Cabe pontuar que não tínhamos o objetivo de realizar toda a separação dos brinquedos e, sim, fazê-los perceber que os brinquedos podem ser separados por categorias, por isso não fomos rígidas com as crianças. Porém, para garantir maior envolvimento, poderíamos ter utilizado a estratégia inicial, que era separar uma categoria de cada vez, e assim evitar a dispersão das crianças. O modo de separação da turma III (5 a 6 anos) influenciou o olhar da investigadora.

3.3.3. Organização da brinquedoteca: construção de símbolos

Para desenvolver com as crianças a atividade de construção de símbolos, a pesquisadora despertou o interesse das crianças por meio do desafio da leitura. Para tanto, com as crianças reunidas na brinquedoteca, a pesquisadora perguntou se eles sabiam ler, as crianças da turma I (3 a 4 anos) e da turma II (4 a 5 anos) disseram que não, e na turma III (5 a 6 anos) alguns disseram que sim, mas a maioria disse não. A pesquisadora afirmou que todos sabiam ler imagens e que iria provar para eles.

Por meio do livro “Limeriques para Pintura” de Tatiana Belinky (2009), a pesquisadora mostrava as imagens para as crianças e perguntava qual seria o título da pintura. As crianças da turma I (3 a 4 anos) acertaram a maioria dos nomes e as crianças das turmas II (4 a 5 anos) e III (5 a 6 anos) acertaram todos os títulos. Sempre que acertavam, a

pesquisadora parabenizava-os e afirmava que eles sabiam ler. A cada acerto, as crianças sentiam-se mais empolgadas e estimuladas a descobrir os títulos das telas.

Ao final da atividade, a pesquisadora convidou as crianças para desenharem símbolos/imagens para colocarem nas prateleiras da brinquedoteca e apontar as categorias dos brinquedos, e como eles sabiam ler imagens, poderiam identificar o que tinha na brinquedoteca. Assim, os símbolos demarcariam o espaço de cada agrupamento de brinquedos. Esta atividade de construção de símbolos foi realizada com as turmas de 4 e 5 anos.

A atividade de construção de símbolos foi realizada com as crianças da turma II (4 a 5 anos) e da turma III (5 a 6 anos). Resolvemos não realizar a atividade com a turma I (3 a 4 anos) com base na experiência que tivemos no México, pois lá a turma I não construía símbolos, mas reconhecia os símbolos que eram criados pela professora. A atividade de construção de símbolos foi organizada em três momentos, e também será apresentada seguindo esta divisão, ou seja, organização/planejamento, execução e reflexão. Na sequência, apresentamos a construção de símbolos realizada com a turma III (5 a 6 anos) e depois com a turma II (4 a 5 anos), seguindo a mesma ordem da coleta.

Turma III (5 a 6 anos)

Organização/planejamento

A separação de brinquedos, feita pelas crianças da turma III (5 a 6 anos), foi retomada pela investigadora e foi explicado que em cada prateleira seria colocado um grupo de brinquedos e, para marcarmos o lugar de cada brinquedo, eles fariam o desenho de cada grupo. Participaram 16 crianças desta atividade. Cada criança estava sentada em sua carteira, com o seu material pessoal e, para tanto, a investigadora entregou a metade de uma folha A4, com o desenho de um círculo no meio. A orientação era desenhar dentro do círculo, primeiro solicitamos o desenho de um urso, depois carrinhos, em seguida bonecas, instrumentos e cubos de encaixe.

Execução

Houve crianças que diziam que não sabiam desenhar, fazia um traçado, apagava, tentava outro e não concluía a atividade. Algumas desenharam fora dos limites do círculo que

havia na folha. Outras precisaram de orientação verbal para saber como desenhar e de que forma desenhar, para tanto a pesquisadora explorava com a criança quais eram as partes principais do objeto e quais formas que elas conheciam que poderiam ser utilizadas para desenhar. Outros necessitaram de estímulo, como: “vamos, você consegue”; “vamos pensar juntos – qual é a forma desse brinquedo que você conhece?”

Para o desenho do urso, 11 crianças desenharam imagens com orelhas grandes sugerindo que era um urso, 3 crianças, apesar de desenharem imagens que remetiam a bichos, acabaram desenhando fora dos limites da folha e, por fim, um desenho parece ser um bicho por não ter braço, como a figura humana que está no mesmo desenho. Quanto ao desenho dos carros, 11 crianças desenharam carros, possíveis de serem identificados; 4 crianças desenharam carros sobre pistas e uma colocou ainda um semáforo, e apenas uma criança desenhou fora do limite do círculo. Em relação às bonecas, 13 crianças desenharam bonecas no formato da figura humana, porém 4 dessas 13 não colocaram braço ou nariz na boneca; outras 3 crianças extrapolaram os limites do círculo da folha. Para os instrumentos, 8 crianças desenharam xilofones, evidenciando que chamou a atenção delas na brinquedoteca, 6 crianças desenharam outros instrumentos como guitarra e bateria, lembrando que bateria não tem na brinquedoteca, mas é um instrumento, e uma desenhou fora dos limites do círculo. Para finalizar, desenharam imagens para representar os cubos de encaixe, portanto, 12 crianças desenharam quadrados, sendo que alguns tinham formas e números dentro ou perto, duas desenharam fora dos limites e uma desenhou algo não identificável.

Reflexão

Após a construção dos símbolos, a pesquisadora mostrou para as crianças o desenho de cada brinquedo que tinham sido feitos e elas votaram naquele que mais representava o objeto que iriam simbolizar. Para tanto, a pesquisadora mostrou todos os desenhos e perguntou: Este se parece com uma boneca? Após a resposta a pesquisadora perguntava: Porque se parece ou não se parece com a boneca? As respostas foram: “porque não tem nariz”, “falta braço”, “é igual à boneca tem olho, nariz, boca, cabelo”. Os desenhos que não pareciam eram deixados de lado e, ao final, perguntamos entre os desenhos que sobraram qual era a melhor representação, e as crianças votaram levantando a mão. Um desenho de cada brinquedo (Figura 4) foi escolhido para simbolizar a brinquedoteca.



Figura 4 – Desenhos das crianças da turma III escolhidos para simbolizar a brinquedoteca.

Fonte: Elaboração própria

Turma II (4 a 5 anos)

Organização/planejamento

As mesas da sala foram organizadas e as crianças divididas em grupos de quatro (a professora disse que não faz atividades pedagógicas com todos juntos de uma vez porque perde o controle, então só deixa uma mesa montada, na qual faz a tarefa chamando grupos de 3 alunos). Participaram desta atividade 18 crianças. Para cada mesa, foram distribuídos lápis de escrever e borracha para que pudessem fazer o desenho. A folha A4 foi dividida ao meio, e nela foi desenhado um círculo com caneta, onde as crianças teriam que desenhar dentro dele. A atividade de divisão de brinquedos foi lembrada e a pesquisadora solicitou que as crianças fizessem um símbolo/desenho que representasse a boneca para colocarmos na estante da brinquedoteca. Assim, quando fossem brincar, iriam olhar para o desenho e saber que ali tinham bonecas. Na sequência, solicitou que as crianças fizessem um desenho/símbolo para

os carrinhos. Para esta turma, optamos por solicitar apenas dois tipos de desenho, por saber que para eles seria mais difícil desenhar e manter a atenção durante a atividade. Também contribuiu para esta decisão a experiência obtida com a turma II (4 a 5 anos) no México.

Execução

Após a solicitação do desenho da boneca, a maioria disse que não sabia desenhar e tiveram dificuldades. Não sabiam quais eram as características mais importantes que permitia reconhecer uma boneca, portanto, para que alguns pudessem esboçar algo, a pesquisadora deu algumas orientações por meio de perguntas: como é a boneca? Tem cabeça? A cabeça é redonda? O que tem na cabeça? Cabelo, olho, nariz? E o corpo como é? Com isso, alguns se animaram e fizeram o desenho, muitos desenharam e apagaram várias vezes. Para o carrinho foram oferecidas as seguintes orientações: o carrinho tinha rodas? Quantas rodas o carrinho tem? E o formato da parte que fica em cima das rodas é um círculo ou um quadrado? Diante da dificuldade, a pesquisadora foi até a brinquedoteca e pegou uma boneca e um carrinho para que pudessem ter um modelo de referência.

Os desenhos de bonecas que apareceram tinham as seguintes características: todos respeitaram o limite do círculo; 4 crianças utilizaram o círculo como se fosse o rosto, desenhando olho, nariz e boca, na verdade dois destes não colocaram nariz; 9 crianças fizeram desenhos que se assemelham a figura humana, remetendo deste modo à boneca solicitada, colocaram cabeça, corpo e membros; 5 crianças fizeram rabiscos que não tinham nenhuma relação com uma boneca. Algumas crianças não souberam desenhar a boneca, mas sabiam letras do próprio nome, pois a pesquisadora solicitou para aqueles que soubessem escrever, colocar o nome. Para os desenhos dos carros apareceram: 6 que não é possível relacionar com carro; 11 desenhos nos quais aparecem estruturas variadas com 2, 4 ou vários círculos como se fossem rodas. Do mesmo modo que o anterior, as crianças não sabem traçar desenhos de modo que tenham características que identifiquem o que foi desenhado, mas traçam letras do próprio nome.

Reflexão

Após o desenho de cada símbolo, a pesquisadora mostrou para as crianças os desenhos que tinham sido feitos e elas votaram naquele que mais representava o objeto que iriam

simbolizar. Mostrou para todos e perguntou: Este se parece com um carro? Após a resposta, a pesquisadora perguntava: Porque se parece ou não se parece com um carrinho? As respostas foram: “porque não tem pneu”, “tem muitas rodas”, “está faltando porta” “falta a luz. Os que não pareciam eram colocados de lado e, ao final, a pesquisadora perguntava entre os desenhos que sobraram qual era a melhor representação, e as crianças votaram levantando a mão. Um desenho de cada brinquedo (Figura 5), foi escolhido para simbolizar a brinquedoteca.



Figura 5 – Desenhos das crianças da turma II escolhidos para simbolizar a brinquedoteca

Fonte: Elaboração própria

Por fim, apresentamos, na Figura 6, o resultado da organização da brinquedoteca por categorias, sinalizadas com os desenhos das crianças da turma II e III e também com desenhos impressos.



Figura 6 – Fotos da brinquedoteca após organização e simbolização. A- Prateleira com brinquedos de encaixe; B- Crianças observando a organização e os símbolos; C – Prateleiras com brinquedos musicais; D- Prateleiras com bichinhos de pelúcia.

Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO 4 – INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA ENTRE CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS.

Neste capítulo, serão analisadas as ações indicadoras de desenvolvimento da atividade voluntária em três situações diferentes, ou seja, avaliação dos indicadores por meio do jogo de papéis estruturado pela docente; avaliação por meio das brincadeiras desenvolvidas na brinquedoteca, sem estruturação da docente; e avaliação das ações indicadoras de voluntariedade, a partir da intervenção da pesquisadora.

4.1 Jogo de Papéis estruturado pelas docentes do colégio mexicano

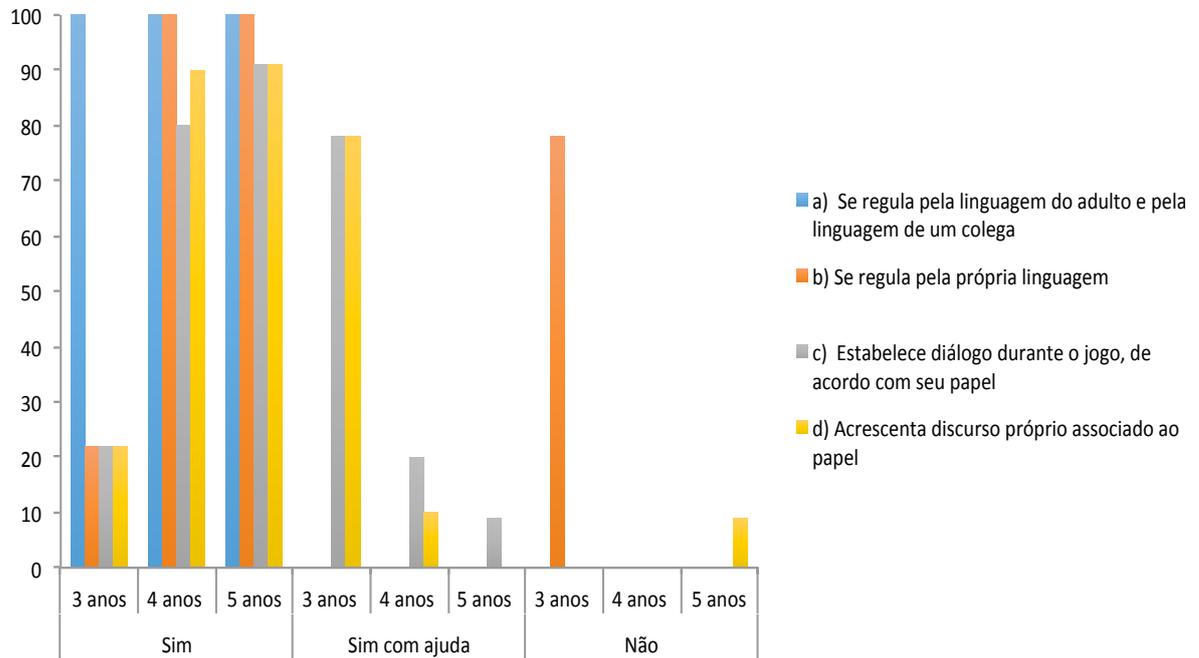
Os dados apresentados neste item foram coletados por meio das observações dos jogos de papéis estruturado pelas docentes das três turmas que fizeram parte desta pesquisa, e da aplicação do protocolo de atividades com as crianças da turma III (5 a 6 anos).

Conforme apresentado na metodologia desta pesquisa, para cada elemento do jogo (linguagem, símbolos, regras, uso de objetos e papel social) foram construídos indicadores qualitativos, isto é, delimitadas as ações verbais e não verbais que indicam desenvolvimento de atividade voluntária. Na sequência, apresentaremos os dados por meio destes elementos do jogo, a fim de destacar semelhanças e diferenças entre as turmas avaliadas.

4.1.1 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio da linguagem

Para avaliar sinais de desenvolvimento da voluntariedade a partir da linguagem utilizada durante os jogos de papéis, consideramos os seguintes indicadores: se regula pela linguagem do adulto e pela linguagem de um colega; se regula pela própria linguagem; estabelece diálogo durante o jogo de acordo com seu papel e acrescenta discurso próprio associado ao papel. A opção “sim com ajuda” era marcada quando a professora ou um colega mais experiente entrava em cena e impulsionava a realização da ação. No Gráfico 2, apresentamos os dados referentes ao desenvolvimento da atividade voluntária por meio da linguagem.

Gráfico 2 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no quesito verbal



Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam que, em todas as turmas observadas, em 100% das situações, as crianças seguem as orientações do professor que se apresenta como um modelo importante para a realização das ações verbais. Essas orientações aparecem no momento do planejamento com perguntas com duas opções como: “o mecânico conserta ou lava carro?” “O veterinário usa seringa ou chave de fenda?”; com perguntas diretas como: “O que o padeiro faz?” “Quem trabalha no hospital?” E com a oferta de modelos de diálogo como: “Boa tarde! O que você gostaria de pedir do nosso menu”. Durante a execução das atividades, a professora orientava o diálogo de algumas crianças relembrando o que haviam planejado anteriormente, utilizando a estratégia de falar a parte inicial do diálogo sugerido, para que a criança pudesse continuar.

Os dados referentes à regulação das ações por meio da própria linguagem apontam que essa regulação voluntária aumentou entre as turmas. Na turma I (3 a 4 anos), a regulação apareceu em 22% das situações e, na turma II (4 a 5 anos) e Turma III (5 a 6 anos), a regulação pela própria linguagem apareceu em 100% das situações.

Diante dos dados de que em 22% das situações as crianças da turma I (3 a 4 anos) regularam suas ações por meio da própria linguagem, cabe analisar em quais momentos isso aconteceu, a fim de identificar o que impulsionou a ação. Em um dos momentos a regulação foi possível porque os objetos utilizados pelo personagem, no jogo de “posto de gasolina”,

eram semelhantes à realidade, se transformando num apoio externo da ação verbal. Segue descrição do episódio:

O tema do jogo de papéis era “Posto de Gasolina”, para tanto a professora organizou o espaço e preparou o cenário. Construiu carrinhos de papelão e também uma bomba de gasolina, utilizando materiais recicláveis. Na bomba apareciam dois tipos de gasolina, uma vermelha e outra verde, ou seja, semelhante aos tipos de gasolina que existem no México (Fig.7).



Figura 7 - Jogo de papéis da turma I (3 a 4 anos) com o tema “posto de gasolina”

Fonte: Elaboração própria

Com o cenário montado e com o modelo de diálogo apresentado pela professora, as crianças iniciam o jogo. Os papéis foram divididos, porém, como a turma tem 3 crianças e as crianças são menores, a professora participa para aumentar o número de personagens e também para oferecer orientações. Neste jogo, um participante era o frentista e os outros 3 eram os clientes. Nos episódios apresentados no Quadro 27, percebemos como a semelhança dos objetos que foram utilizados, no caso a bomba de gasolina que foi construída, estimulou uma das crianças a inserir na cena palavras que não haviam sido ditas pela professora, mas que estavam escritas na bomba. Segue o recorte do diálogo:

Quadro 27 - Diálogos utilizados no jogo de Posto de Gasolina na turma I (3 a 4 anos) do colégio mexicano

Modelo de diálogo apresentado pela professora *	Diálogo construído pela criança durante a cena **
A: Olá, Boa tarde! B: Boa tarde! A: Que posso te ajudar? B: Quero que coloque gasolina em meu carro. A: Qual gasolina quer? B: A verde. B: Quanto é? A: São duas moedas verdes.	A: Olá, Boa tarde! B: Boa tarde! A: Que posso te ajudar? B: Quero que coloque gasolina em meu carro. A: Qual gasolina quer? B: <i>Eu quero Premium.</i> B: Quanto é? A: São duas moedas vermelhas. B: Aqui está. A: Obrigada. Volte sempre

Fonte: Elaboração própria

* Professora apresenta exemplos de diálogos A e B para o frentista e o cliente.

** Personagem A é o frentista representado pela professora e personagem B é o cliente representado pelo aluno.

A criança que foi cliente nesta cena inseriu o tipo de gasolina que queria, não porque sabia ler palavras, mas porque sabia ler imagens/objetos, que faziam parte do contexto dela. Esta criança em específico era a que tinha maior desenvolvimento da linguagem, seu vocabulário era maior que o dos colegas e, sua pronúncia, também, era correta. Depois que a criança introduziu essa palavra, a professora passou a dizer que havia dois tipos: magna ou premium, no lugar de dizer verde ou vermelha. As outras crianças também adotaram a sugestão.

Quanto às turmas II (4 a 5 anos) e III (5 a 6 anos), a análise qualitativa aponta que a linguagem na turma II (4 a 5 anos) é externa, na medida em que as crianças, além do diálogo referente ao papel, também dirigem suas ações por meio da fala externa. No entanto, as crianças da turma III (5 a 6 anos) falam menos durante o jogo, se limitando ao diálogo do papel, o que nos sugere que a linguagem passou para o plano interno.

De modo quantitativo, é possível verificar um aumento, entre as turmas, no número de diálogos estabelecidos de acordo com o papel. Sendo que, em 22% das sessões, as crianças da turma I (3 a 4 anos) estabeleceram diálogos sozinhas, em 80% das sessões aconteceu com as crianças da turma II (4 a 5 anos) e em 91% das sessões as crianças da turma III (5 a 6 anos) estabeleceram diálogos de acordo com o papel. Observamos que, qualitativamente, esse indicador envolve aumento de autonomia, independência e iniciativa das crianças na medida em que: a princípio, na turma I (3 a 4 anos), os diálogos são construídos pela professora, a qual se mantém ao lado da criança para recordá-la e estimulá-la a falar; na turma II (4 a 5 anos) a professora oferece modelo de linguagem no momento do planejamento e, durante a

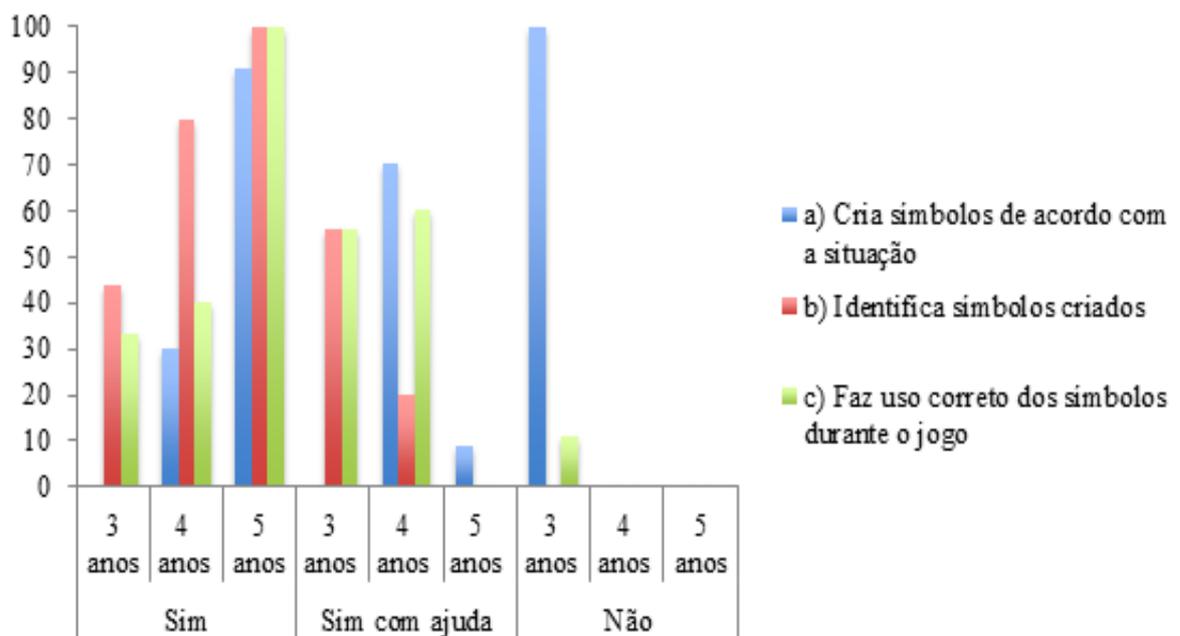
execução, as crianças reproduzem sozinhas o diálogo, necessitando às vezes do apoio da professora; e, já na turma III (5 a 6 anos) a criança elabora o diálogo sozinha.

Por fim, o indicador de acréscimo de discurso associado ao papel também aumentou entre as turmas, sendo 22% na turma I (3 a 4 anos), 90% na turma II (4 a 5 anos) e 91% na turma III (5 a 6 anos). A análise qualitativa indica que o discurso próprio, na turma I (3 a 4 anos), foi possível a partir do apoio nos objetos e nos símbolos; para as crianças da turma II (4 a 5 anos), o discurso próprio é mais espontâneo, sem restrições, mais externalizado e, na turma III (5 a 6 anos), há uma atenção maior às relações e aos discursos associados ao papel, limitando-se a isso.

4.1.2 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio do uso de símbolos

Para avaliar sinais de desenvolvimento da voluntariedade por meio do uso de símbolos durante os jogos de papéis, consideramos os seguintes indicadores: “cria símbolos de acordo com a situação”, “identifica símbolos criados” e “faz uso correto dos símbolos durante o jogo”. A opção “sim com ajuda” era marcada quando a professora ou um colega mais experiente entrava em cena e impulsionava a realização da ação. No Gráfico 3, apresentamos esse desenvolvimento.

Gráfico 3 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no quesito simbólico



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 3 aponta que, na turma I (3 a 4 anos), as crianças não criam símbolos, na turma II (4 a 5 anos), a criação de símbolos aconteceu em 30% das situações e, na turma III (5 a 6 anos), em 91% das situações. Na turma I, a professora é responsável por apresentar os símbolos para as crianças, para tanto utiliza imagens impressas. Os símbolos são reduzidos e se restringem à figura do personagem e símbolos para a sinalização do local de trabalho. Na turma II, a professora desenha os símbolos no quadro a partir das sugestões das crianças, para tanto são criados outros símbolos como: senhas de atendimento, menus para cardápio, lista de preços, regras do estabelecimento, entre outros. Algumas vezes, as crianças tinham responsabilidade de criar os próprios símbolos, porém na maioria das vezes as crianças copiavam do quadro o símbolo que havia sido sugerido pela professora e/ou colegas. Para ajudar as crianças a desenharem, a professora utilizava a estratégia de fazer pontos guias¹² na folha, a fim de que a criança pudesse traçar retas entre os vértices. Registramos um momento, no qual a própria criança faz seu ponto guia: “Um menino faz três pontos no papel para traçar o triângulo da senha¹³” (turma de 4 anos – tema oftalmologista). Na turma III, a criação de símbolos é quase totalmente independente, sendo que em uma sessão de jogo, na qual o tema era “circo”, a criação foi totalmente dos alunos, conforme descrito no Quadro 28.

Quadro 28 - Exemplo de criação de símbolos, de modo independente, na turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano

A professora distribuiu folhas para cada um, a fim de que fizessem sozinhos seus símbolos: a vendedora criou uma lista onde desenhou os produtos que iria vender e na frente colocou os preços (figura 8A); o responsável pela limpeza fez sua lista sozinho, desenhando onde ia limpar; o bilheteiro fez seus bilhetes, uma lista com preços (figura 8B) e recebeu ajuda da professora para fazer o mapa de assento; cada artista fez seu plano de show desenhando o que iam fazer, alguns fizeram um único desenho, outros fizeram desenhos sequenciais com setas que indicavam movimento (figura 8C).

¹² Pontos guias é uma estratégia de orientação para o desenho de figuras geométricas que faz parte de um conjunto de orientações criadas por Solovieva e Quintanar (2016) para a utilização do desenho como atividade formativa na idade pré-escolar. Para o desenho do triângulo são utilizados três pontos que representam o vértice da figura, que ao serem unidos por uma linha reta resultam no triângulo.

¹³ No jogo de papéis com o tema oftalmologista foram construídas senhas de atendimento, para ordenar o cliente, para tanto as crianças decidiram que as senhas seriam figuras geométricas, exigindo, portanto, o desenho deste símbolo.

Fonte: Elaboração própria

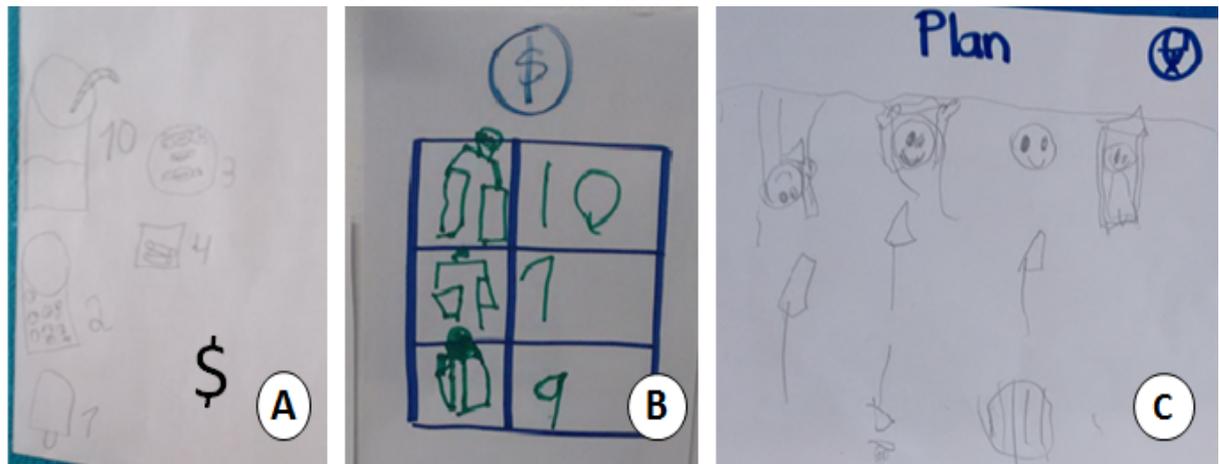


Figura 8 – Símbolos construídos pelas crianças da turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano. A-Tabela de preços dos produtos; B- Tabela de preços dos ingressos; C – Plano de apresentação (show)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à identificação dos símbolos durante o jogo, em 44% das situações as crianças da turma I (3 a 4 anos) conseguem identificar os símbolos e, na maioria das vezes (56%), faz esta identificação com a ajuda da professora. As crianças da turma II (4 a 5 anos) identificam os símbolos em 80% das situações e, em 20%, com ajuda da professora e, por fim, as crianças da turma III (5 a 6 anos) identificam os símbolos criados em 100% das situações.

Quanto ao uso correto dos símbolos durante o jogo, as crianças da turma I, na maioria das vezes (56%), necessitam de ajuda da professora. As crianças da turma II, na maioria das vezes, isto é, em 60% das situações também necessitaram da ajuda da professora para utilizar os símbolos de modo correto. Por fim, as crianças da turma III utilizaram corretamente os símbolos em 100% das situações.

Por meio das observações participantes, percebemos que os símbolos oferecem orientação para a criança adequar suas ações e linguagem de acordo com a situação, funcionando deste modo como um guia. No início, isso acontece com ajuda verbal do professor, que aponta e chama a atenção da criança, porém com o tempo, a própria criança se guia por estes símbolos. No Quadro 29, apresentamos alguns episódios, nos quais as crianças fazem uso do símbolo sozinhas e esse símbolo favorece a ação verbal.

Assim, percebemos que quanto mais símbolos, mais orientações para a ação e linguagem, e, portanto, maior iniciativa e independência das crianças observadas. Entre as turmas de 3 a 6 anos, os símbolos tornaram-se cada vez mais complexos e o tempo de

envolvimento para a sua preparação também aumentou, ou seja, na turma I não há preparação de símbolos, enquanto na turma III as crianças podem passar mais de 30 minutos envolvidas na produção de símbolos para uma temática específica.

Quadro 29 - Recorte de episódios, das três turmas do colégio mexicano, nos quais o símbolo impulsionou a ação verbal

Turma	Recorte de episódios nos quais o uso do símbolo impulsionou a ação verbal
I (3 a 4 anos)	O médico cumprimenta o paciente e pergunta o que ele tem. O paciente abre seu cartão de vacina para recordar a doença e não encontra o que queria, pois só tinham duas doenças. Pede outro cartão, que está completo, para a professora e diz olhando para o cartão que tem gripe.
II (4 a 5 anos)	Uma criança, que fala baixo e pouco, escolhe o papel de guia do zoológico, a professora pergunta se ela é capaz e, ela diz: “minha mãe explicou o que os bichos comem”. Na execução, a guia fala pouco, mas consegue orientar sua fala por meio das fichas de informação, isto é, símbolos construídos para orientar o que cada bicho come e onde vive. Por exemplo: “este é o leão, ele é selvagem, ele vive na floresta e come carne”.
III (5 a 6 anos)	No jogo com o tema “galeria de arte” a professora tem a ideia de colocar símbolos junto das obras de arte para orientar o guia a ter o que dizer. Os símbolos ao lado da obra apontam a nacionalidade do artista por meio da bandeira do país, se ele está vivo ou se já morreu e coloca a foto do artista que pintou a obra. Portanto, a guia apresenta as obras da seguinte forma: “esta é a obra da Frida, com Diego em seu pensamento, a Frida é mexicana e já morreu”; “esta é a Mona Lisa, quem pintou foi Leonardo da Vinci, ele era da Itália e já morreu”.

Fonte: Elaboração própria

4.1.3 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir das regras do jogo

Para avaliar o desenvolvimento da voluntariedade a partir das regras do jogo de papéis, consideramos os seguintes indicadores: “expressam regras antes do jogo começar”, “controla o colega, lembrando as regras”, “segue as regras definidas até o fim do jogo”, “reconhece quando cumpriu” e “não cumpriu as regras”, “reconhece quando seu colega não cumpriu” e “cumpriu as regras”. A opção “sim com ajuda” era marcada quando a professora ou um colega mais experiente entrava em cena e impulsionava a realização da ação. Na Tabela 1, apresentamos os dados referentes ao uso de regras.

Tabela 1 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária no uso de regras entre as turmas de 3 e 5 anos

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária no uso de regras	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Expressam as regras antes do jogo começar	0	20	82	100	80	18	0	0	0
b) Distraem durante o jogo	78	70	27	0	0	0	22	30	73
c) Controla o colega lembrando as regras	22	90	9	0	10	0	78	0	91
d) Segue as regras definidas até o fim do jogo	11	50	100	89	50	0	0	0	0
e) Reconhece quando não cumpriu a regra	0	10	9	100	90	91	0	0	0
f) Reconhece quando cumpre a regra	33	50	91	67	50	9	0	0	0
g) Reconhece quando seu colega não cumpre a regra	22	90	100	78	10	0	0	0	0
h) Reconhece quando seu colega cumpre a regra	11	50	91	89	50	9	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

O primeiro indicador analisado envolveu a expressão de regras antes do jogo começar, e isso aconteceu em 100% das situações com ajuda da professora, na turma I (3 a 4 anos). Na turma II (4 a 5 anos), a expressão de regras aconteceu em 20% das situações de forma independente e em 80% com ajuda. E, por fim, na turma III (5 a 6 anos) são capazes de expressar as regras de forma independente em 82% das vezes. Para envolver as crianças em torno das regras do jogo, a professora apresenta vídeos, imagens, modelos e, por fim, certifica-se de que as crianças entenderam fazendo perguntas e, a partir destas, corrige o que não ficou claro.

Sobre a ação de controlar o colega lembrando as regras, percebemos que isso aconteceu em 22% das situações, entre as crianças da turma I (3 a 4 anos). Nas crianças da turma II (4 a 5 anos) esse controle aconteceu em 90% das situações e na turma III (5 a 6 anos) esse controle voltou a cair, aparecendo em 9% das cenas. Apresentamos, no Quadro 30, o recorte de algumas cenas da turma II (4 a 5 anos), para exemplificarmos como se dava o controle.

Quadro 30 – Recorte de cenas de controle entre os pares, nos jogos de papéis, da turma II (4 a 5 anos) do colégio mexicano.

Tema do jogo	Controle entre os pares da turma II
Cafeteria	“A garçonete corrige o garçom que está brincando com a bandeja”.
Oftalmologista	“A recepcionista vê como a enfermeira está trabalhando e vai corrigi-la dizendo que tem que chamar alto a senha do paciente e o paciente tem que levantar a mão”.
Zoológico	“A cuidadora distribui as comidas nas jaulas e seu colega lhe diz que tem que colocar água também”.
Zoológico	“Um dos visitantes diz para a guia que ela tem que falar com a boca perto do microfone”.
Pizzaria	“A garçonete recolheu a pizza de outra mesa e levou para o cozinheiro, o cozinheiro disse que não havia preparado aquela pizza, pois a pizza que fez não tinha presunto”.

Fonte: Elaboração própria

Entre as turmas I (3 a 4 anos) e II (4 a 5 anos) há um aumento no uso de regras para controlar o amigo, porém, na turma III (5 a 6 anos), quase não observamos a função de controlador, o que nos indica o desenvolvimento do autocontrole consciente e independente das crianças.

O seguimento das regras até o final do jogo aumentou entre as turmas, sendo 11% na turma I (3 a 4 anos), 50% na turma II (4 a 5 anos) e 100% na turma III (5 a 6 anos). As crianças da turma I demonstraram ser capazes, em 89% das vezes, de seguir as regras até o final do jogo, desde que o professor as controlasse externamente. As crianças da turma II necessitaram do controle externo na metade das situações e, por fim, o controle interno das crianças da turma III ficou evidente nos momentos que permaneciam em seus lugares, mesmo que seu personagem não tinha nenhuma ação prevista para o momento da cena.

A análise qualitativa apontou ainda que as crianças da turma I (3 a 4 anos) distraíam-se com coisas e situações novas, por exemplo, a entrada de uma pessoa diferente, um ruído do lado de fora. Distraíam-se também com os objetos que utilizavam para atuar, algumas vezes percebemos que havia um envolvimento maior no manuseio do objeto/ferramenta e o esquecimento de concluir a tarefa. Segue abaixo, o recorte de um episódio:

O mecânico organizou todas as suas ferramentas em fila, antes de começar o jogo. Também atendeu bem o cliente, levantou o carro para olhar por baixo e deitou no chão para avaliar o carro. Usou todas as ferramentas, que tinha disponível, arrumando várias partes do carro que não foram solicitadas. A professora chama a atenção do mecânico para que ele possa arrumar somente o que o cliente pediu, pois tinham outros clientes esperando. (Turma 3 anos - tema “oficina mecânica”).

Quanto ao reconhecimento do cumprimento das regras no momento de reflexão, registramos um aumento entre as turmas, sendo que as crianças da turma I (3 a 4 anos) fizeram esse reconhecimento de modo independente em 33% das situações, na turma II (4 a 5 anos) isto aconteceu em 50% das situações e na turma III (5 a 6 anos) em 91%. Por outro lado, a quantidade de ajuda da professora reduziu, sendo que na turma I as crianças, em 67% das vezes, necessitaram de ajuda da professora para perceberem que cumpriram com as regras, as crianças da turma II em 50% e, na turma III, em 9% das situações. No entanto, todas as turmas tiveram dificuldades para perceberem quando não cumpriram a regra, e necessitaram de ajuda da professora em: 100% das situações na turma I (3 a 4 anos), em 90% na turma II (4 a 5 anos) e 91% na turma III (5 a 6 anos).

O momento de reflexão, em torno do que fizeram certo ou errado, é extremamente importante e exige da professora sensibilidade e atenção para destacar as ações das crianças e, assim, contribuir para que no próximo jogo elas tenham referências para orientar sua atuação. Destacamos, no Quadro 31, alguns recortes dos apontamentos das docentes.

Quadro 31 – Recortes de cenas dos apontamentos das professoras, do colégio mexicano, sobre ações certas ou erradas no momento da reflexão

Turmas	Apontamentos da professora sobre ações certas ou erradas no momento da reflexão
I (3 a 4 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - O mecânico se distraiu um pouco com as ferramentas e demorou atender o cliente, então merece 3 palmas (Tema: Oficina Mecânica). - Observei que o mecânico não soube trabalhar com as ferramentas e que também arrumou coisas diferentes do que o cliente pediu (Tema: Oficina Mecânica). - Vamos aplaudir o cliente porque ele percebeu que fez falta um policial no jogo (Tema: Posto de Gasolina).
II (4 a 5 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Os cozinheiros merecem parabéns por trabalharem rápido e prepararem um pedido de cada vez (Tema: Pizzaria). - Os clientes que não se comportaram como clientes, pois ficaram correndo (Tema: Pizzaria). - O assistente de veterinário não trabalhou correto, porque estava brincando com os materiais da veterinária (Tema: Veterinário). - O Caixa foi muito bem, pois cobrou os doces com diferentes valores e resolveu um conflito quando uma cliente não tinha todo o dinheiro para pagar (Tema: doceria).
III (5 a 6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - O caixa/vendedor de doces merece parabéns porque improvisou todo o diálogo sozinho (Tema: Concerto de Música). - O cliente não pode sair de seu lugar e ir para o palco (Tema: Show de música moderna).

	- Um dos clientes estava distraído e não viu sua senha ser chamada (Tema: Barraca de sucos).
--	--

Fonte: Elaboração própria

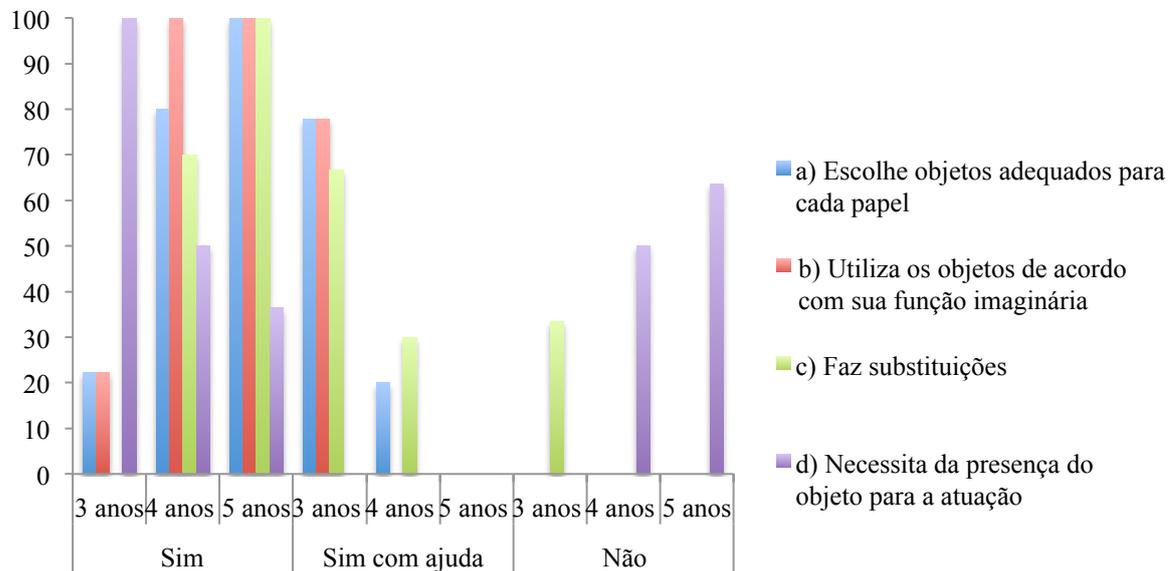
Observamos que os comentários e apontamentos da professora sobre a atuação das crianças sempre é direcionada para o personagem, portanto, ela diz que o cliente, isto é, o personagem, que é representado, não cumpriu com as ações esperadas socialmente.

Por fim, o reconhecimento do cumprimento da regra pelo colega aconteceu em 11% das situações na turma I (3 a 4 anos), 50% nas crianças da turma II (4 a 5 anos) e 91% nas crianças da turma III (5 a 6 anos). Porém, reconheceram com maior facilidade o não cumprimento da regra pelo colega, sendo que em 22% das situações as crianças da turma I apontaram isso no momento da reflexão, na turma II isso aconteceu em 90% das vezes e, na turma III, em 100% das situações, demonstrando um aumento da percepção em torno do erro do outro.

4.1.4 Desenvolvimento da Atividade voluntária por meio da interação objetal

Para avaliar o desenvolvimento da voluntariedade por meio da interação objetal durante os jogos de papéis, consideramos os seguintes indicadores: “escolhe objetos adequados para cada papel”, “utiliza os objetos de acordo com sua função imaginária”, “faz substituições” e “necessita da presença do objeto para sua atuação”. A opção “sim com ajuda” foi marcada quando a professora ou um colega mais experiente entrou em cena e impulsionou a realização da ação. No Gráfico 4, apresentamos estes dados.

Gráfico 4 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária por meio da interação objetal



Fonte: Elaboração própria

A escolha dos objetos adequados para cada papel ocorreu em 22% dos momentos observados na turma I (3 a 4 anos). Na turma II (4 a 5 anos), em 80% das situações, as crianças escolheram sozinhas, passando para 100% na turma III (5 a 6 anos). Na turma III as crianças demonstraram maior independência na escolha dos objetos sem necessitar de orientação da professora.

Os objetos são, na maioria das vezes, utilizados de acordo com sua função imaginária, sendo que na turma I (3 a 4 anos) este uso ocorreu em 22% das situações, na turma II (4 a 5 anos) e, na turma III (5 a 6 anos), ocorreu em 100% das situações, evidenciando que o uso simbólico do objeto aumentou ao longo do tempo.

As substituições de um objeto por outro também aumentaram entre as turmas, sendo que na turma I (3 a 4 anos) não aconteceu de modo independente, necessitando, em 67% das situações, da ajuda da professora. Na turma II (4 a 5 anos), as substituições aconteceram, sem ajuda da professora, em 70% das situações e, na turma III (5 a 6 anos), em 100%, de forma independente. Destacam-se, no Quadro 32, as mediações das professoras para estimular as substituições.

Quadro 32 – Mediações das professoras, do colégio mexicano, para estimular a substituição de objetos

Turmas	Mediações da professora para a substituição de objetos
I (3 a 4 anos)	<p>Cena I: “Professora participa como personagem (cliente) usa uma cadeira para fazer suas compras, já que o carrinho de compras estava ocupado. Uma criança que é cliente, ao observar a professora, também usa a cadeira para fazer suas compras” (tema: supermercado).</p> <p>Cena II: “A professora apresenta uma corda para a criança dizendo que irá utilizá-la para lavar o carro” (tema: lavador de carro).</p>
II (4 a 5 anos)	<p>Cena III: “Uma criança não sabia o que poderia utilizar para ser seu doce. Então a professora pergunta: de que forma é o pirulito? A criança responde: é redondo. A professora diz: Isso! Então vai procurar algo que seja redondo” (tema: doceria).</p>

Fonte: Elaboração própria

Por fim, a necessidade da presença do objeto para a atuação nos jogos de papéis é fundamental para as crianças da turma I (3 a 4 anos), necessitando do mesmo em 100% das situações. Porém, nas outras turmas, reduziu-se a necessidade de ter o objeto presente para realizar as ações, sendo necessário em 50% das situações avaliadas na turma II (4 a 5 anos) e em 36% na turma III (5 a 6 anos).

4.1.5 Desenvolvimento da Atividade voluntária a partir do papel social representado

Para avaliar o desenvolvimento da voluntariedade a partir do papel social representado durante os jogos de papéis, consideramos os seguintes indicadores: “identificam os papéis sociais da situação”, “descrevem as ações de cada papel”, “atuam de acordo com o papel social”, “acrescentam novas ações ao papel”, “resolvem conflitos de acordo com o papel” e “propõem personagens novos”. A opção “sim com ajuda” foi marcada quando a professora ou um colega mais experiente entrou em cena e impulsionou a realização da ação. Na tabela 2, apresentamos os dados referente a este indicador.

Tabela 2 - Porcentagem dos indicadores qualitativos de atividade voluntária a partir do papel social representado

Indicadores Qualitativos de atividade voluntária a partir do papel social representado	Sim			Sim com ajuda			Não		
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos
a) Identificam os papéis sociais da situação	0	40	100	100	60	0	0	0	0
b) Descrevem as ações de cada papel	0	60	91	100	40	9	0	0	0
c) Atuam de acordo com o papel social	11	70	91	89	30	9	0	0	0
d) Acrescentam novas ações ao papel	56	100	91	0	0	0	44	0	9
e) Resolvem conflitos de acordo com o papel	44	60	100	56	40	0	0	0	0
f) Propõe personagens novos	22	20	55	0	0	0	78	80	45

Fonte: Elaboração própria

A identificação dos papéis sociais relacionados com o tema e a descrição das ações de cada papel aumentaram entre as turmas pré-escolares, sendo 0% na turma I (3 a 4 anos), 40 % na turma II (4 a 5 anos) e 100% na turma III (5 a 6 anos). Diante disto, cabe apontar que na turma I, a identificação de papéis só é possível com ajuda do professor em 100% das situações. A seguir, destacamos as estratégias da professora da turma I (3 a 4 anos), que mediaram a conquista destas ações: “apresenta imagens sobre os temas para as crianças”; “solicita que os pais, em casa, mostrem vídeos ou imagens para as crianças referentes ao tema”; “faz perguntas com duas opções” (ex: na cafeteria vende: café ou macarrão?); “faz perguntas com resposta sim ou não” (ex: O padeiro faz pão?).

Após a definição e identificação dos papéis, todas as crianças, de todas as turmas, são capazes de escolherem o papel que querem assumir. Ocorreram na turma I (3 a 4 anos), e às vezes, na turma II (4 a 5 anos) alguns conflitos na divisão dos papéis, pois as crianças, ainda, não internalizaram as seguintes regras: todos têm que escolher um papel; todos os papéis são importantes e sempre há troca de papéis para que todos possam vivenciar diferentes personagens. Porém, muitas vezes, se aborrecem porque o papel que queriam foi escolhido, mas, se acalmam porque a professora ou os companheiros lembram que depois existe troca de papéis.

A atuação de acordo com o papel social também aumentou entre as turmas, sendo 11% na turma I (3 a 4 anos), 70% na turma II (4 a 5 anos) e 91% na turma III (5 a 6 anos). Cabe destacar que em 11% das situações a atuação das crianças da turma I (3 a 4 anos) foi possível, a partir do momento que se orientaram, por meio dos símbolos construídos e distribuídos no ambiente, e se apoiaram nos objetos. Destacamos, por fim, que a orientação da professora para que as crianças pudessem atuar de acordo com o papel envolvia apresentação de modelos no momento de planejamento, sugestão verbal durante a atuação e apontamentos sobre a

atuação no momento da reflexão. No Quadro 33, apresentamos recortes de episódios que exemplificam a intervenção da professora na turma I (3 a 4 anos), a qual mais necessitou de orientação.

Quadro 33 - Recortes de episódios, com orientações da professora da turma I (3 a 4 anos), para atuação de acordo com o papel

Tipo de intervenção da professora	Recortes de episódios com as orientações da professora para atuação de acordo com o papel
Apresentação de modelos de ação	Episódio I: Professora explicou e encenou como as crianças poderiam fazer para concertar o motor, que poderiam levantar o carro e entrar de baixo; explicou como poderiam concertar o pneu e depois teriam que encher de ar utilizando uma corda como objeto substituto (Tema: Oficina Mecânica).
Sugestão verbal da professora durante a atuação	Episódio II: Sugeriu ao mecânico que cumprimentasse e perguntasse o que tinha acontecido com o carro; sugeriu que o mecânico entrasse no carro e o ligasse para ver se estava funcionando; sugeriu que os clientes dessem duas voltas no circuito para depois pararem no mecânico (Tema: Oficina Mecânica).
Apontamentos sobre a atuação no momento da reflexão	Episódio 3: Deu 3 palmas para o mecânico que se distraiu com as ferramentas e esqueceu de arrumar o carro. Apontou que o mecânico esteve um pouco emocionado e até caiu quando foi chamar o cliente (Tema: Oficina Mecânica).

Fonte: Elaboração própria

A resolução de conflitos de acordo com o papel também aumentou entre as turmas, na medida em que internalizaram as regras e desenvolveram a linguagem. Na turma I (3 a 4 anos), a tentativa de resolver conflitos de acordo com o papel apareceu em 44% das situações, como o recorte a seguir: “O cliente recusou o suco que o garçom serviu, pois pediu de uva e o garçom serviu de maçã (a regra do jogo era: peça de bloco de montar vermelha era suco de maçã e peça roxa suco de uva)” (turma I (3 a 4 anos) tema restaurante de massas). Na turma II (4 a 5 anos), a resolução independente foi possível em 60% das situações e, na turma III (5 a 6 anos), em 100%.

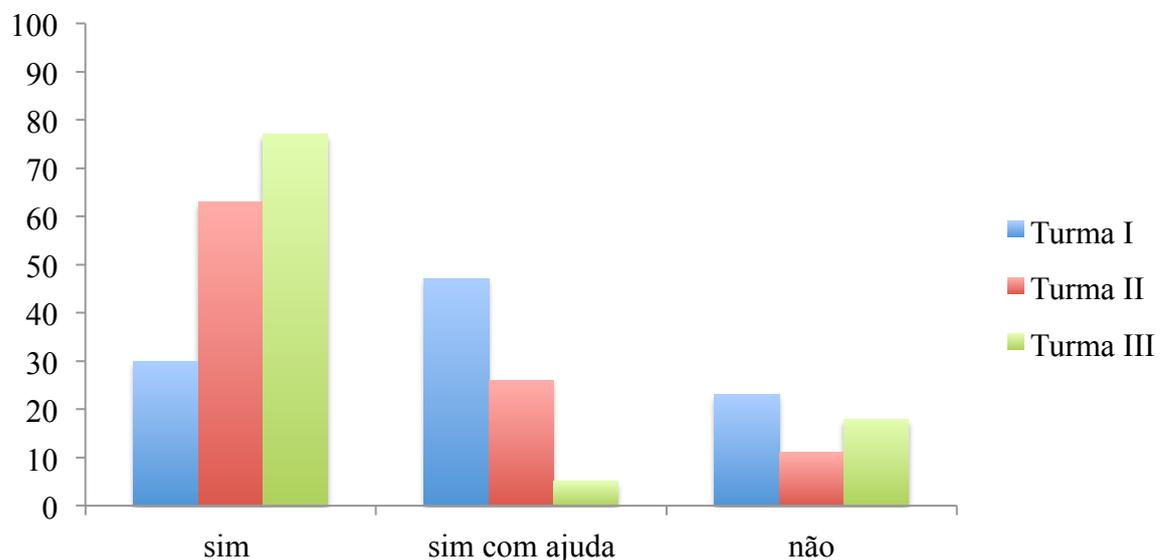
O acréscimo de ações novas, diferentes das que haviam sido orientadas no começo do jogo, aconteceu, na turma I (3 a 4 anos), em 56% das situações, na turma II (4 a 5 anos) em 100% e, na turma III (5 a 6 anos), em 91% das situações. O acréscimo de novas ações indica

desenvolvimento das habilidades de iniciativa e de independência das crianças, características importantes da atividade voluntária.

Por fim, o número de propostas de novos personagens aumentou entre as turmas, ocorrendo em 22% dos jogos realizados na turma I, em 20% na turma II, e em 50% dos jogos realizados na turma III.

4.1.6 Análise geral das ações realizadas com e sem ajuda

Gráfico 5 - Porcentagem média de todas as ações avaliadas.



Fonte: Elaboração própria

A análise quantitativa do quadro de registro de indicadores qualitativos de voluntariedade apontou que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas de 3 e 6 anos. No Gráfico 5, apresentamos a porcentagem média das ações realizadas de modo independente, das ações realizadas com ajuda e as que eles não conseguiram realizar nem com ajuda, de cada turma avaliada.

Os dados demonstram que as crianças da turma I (3 a 4 anos) realizaram 30% das ações sozinhas, as crianças da turma II (4 a 5 anos) 63%, e as crianças da turma III (5 a 6 anos) 77%. A redução da ajuda oferecida pelo adulto ao longo dessas etapas escolares indicou o desenvolvimento de habilidades de independência e de iniciativa das crianças, demonstrando que o desenvolvimento dessas atividades para as crianças evoluíram da zona de desenvolvimento proximal para o nível de desenvolvimento atual. As crianças da turma I (3 a

4 anos) realizaram 47% das ações com ajuda, apontando que as ações, indicativas de atividade voluntária no jogo de papéis sociais, estão no nível da zona de desenvolvimento proximal. As crianças da turma II (4 a 5 anos) realizaram 26% das ações com ajuda e as crianças da turma III (5 a 6 anos) realizaram 5% das ações com ajuda. Portanto, de um modo geral, ao considerarmos todas as ações analisadas dentro dos indicadores, percebemos que houve aumento de ações independentes e autônomas e redução da quantidade de ajuda.

4.1.7 Avaliação do desenvolvimento Neuropsicológico da Atividade voluntária das crianças de 5 a 6 anos do colégio mexicano

Apresentamos a seguir, na Tabela 3, os dados referentes à realização das tarefas propostas para as crianças da turma III (5 a 6 anos), com a finalidade de avaliar o nível do desenvolvimento da atividade voluntária.

Tabela 3 - Porcentagem de execução dos 9 alunos da turma III (5 a 6 anos) em cada um dos planos do protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária

Plano de ação	Tarefas	%		
		Execução correta	Correta com ajuda	não realiza
Atividade Lúdica	Jogo livre	78	22	0
	Jogo dirigido	22	78	0
Atividade voluntária na esfera motora	Marcha Livre	89	0	11
	Marcha com regulação de palmas	78	11	11
	Marcha com regulação da linguagem	89	11	0
	Realização de ações	100	0	0
Atividade voluntária na esfera auditiva	Identificação de sons	78	0	22
	Tabela com números de Shultz	89	11	0
Atividade voluntária no plano gráfico	Desenhos incompletos	61	35,2	3,7
	Tabela com figuras (carinhas)	67	33	0
	Recordo involuntário	Recordação involuntária	78	22
Média		75,4	20,3	4,3

Fonte: Elaboração própria

As crianças realizaram de modo correto uma média de 75,4% das atividades avaliadas, indicando desenvolvimento da Atividade voluntária. Em 20,3% das situações, elas realizaram as atividades com ajuda do avaliador e, em 4,3% das situações, não foram capazes de concluir o solicitado, mesmo com diferentes níveis de ajuda.

DISCUSSÃO

Os dados das observações apontam que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas pré-escolares, passando do controle externo, com ajuda da professora, para o controle interno, em que as crianças realizaram a maior parte das atividades

sozinhas. O protocolo, por sua vez, que foi aplicado na turma III (5 a 6 anos), corrobora os dados das observações, na medida em que as crianças cumpriram a maioria das tarefas sozinhas, de modo correto, fato este que aponta maior desenvolvimento da atividade voluntária. Destacamos, ainda, um conjunto de ações realizadas com ajuda da professora, que se encontram na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, de acordo com Vigotsky (2006), são ações que em breve farão parte do nível de desenvolvimento atual da criança.

O protocolo é uma avaliação com características interventivas, pois ao longo da aplicação das tarefas oferecemos diferentes tipos de orientações, dependendo da zona de desenvolvimento proximal de cada criança (GÁRCIA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013). Cabe destacar que os níveis de ajuda envolveram: repetição de instruções e motivação da criança; modelos e exemplos de como resolver quando a tarefa abordava movimento; busca visual conjunta de elementos, quando a atividade solicitava análise de desenhos e números; pistas para o início do raciocínio e, por fim, até a realização da atividade conjuntamente.

De acordo com Galperin (1986), a formação de uma ação depende de duas condições, isto é, da orientação que vai garantir a compreensão da ação e a execução que é a ação objetiva. A qualidade da execução depende da orientação. O método de análise que o aluno deve utilizar para elaborar uma base de orientação para sua ação deve considerar: a unidade fundamental do material e as regras gerais de sua combinação.

Para tanto, é preciso saber que a formação por etapas das ações mentais proposta por Galperin (1986) estabelece que: as imagens mentais se formam a partir das ações com os objetos; o plano mental se forma por meio da percepção e da linguagem; a ação pode ser totalmente transferida ao plano ideal ou só a parte da orientação; a transferência da ação ao plano mental ocorre por meio do reflexo do conteúdo objetivo.

Ações com objetos, desenvolvimento da percepção e da linguagem são algumas das características do jogo de papéis que acontece na etapa de Educação Infantil, e é por meio deste jogo que a criança tem a oportunidade de desenvolver a esfera voluntária, a imaginação e a personalidade.

O jogo é a atividade principal da idade pré-escolar, que encontra na situação social da Educação Infantil um espaço e tempo importante para o seu desenvolvimento. Esta atividade, quando conscientemente orientada e guiada pela professora, promove o aparecimento de neoformações psicológicas ao final da idade pré-escolar (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

Assim, uma criança com iniciativa e voluntariedade poderá: expressar seu ponto de vista, planejar ações e inibir reações que não são necessárias para o contexto, recordar as

regras, escolher os meios para a ação, comparar suas ações com o modelo, envolver-se com a atividade até sua conclusão, controlar suas ações (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

Esta investigação comprovou, pelas observações e aplicação do protocolo de Avaliação Neuropsicológica de Atividade Voluntária, que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas de 3 e 6 anos que participaram, sistematicamente, do jogo de papéis que foi estruturado e organizado pelas docentes, juntamente com as crianças. O jogo de papéis faz parte do currículo da escola pesquisada para as turmas de Educação Infantil e, também, é desenvolvido a partir de uma metodologia específica que leva em consideração a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; TALIZINA, 2009), a formação das ações mentais por etapas (GALPERIN, 1986, 2009), as bases teóricas do jogo (ELKONIN, 1980) e a sistematização de jogo de papéis por etapas que vai do jogo de papéis com participação objetal até jogo de papéis independente (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

A teoria nos diz que há desenvolvimento quando há formação psicológica nova (VYGOTSKY, 2006) e que o jogo de papéis favorece esse desenvolvimento (ELKONIN, 1980; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012), portanto, a princípio não há novidade em dizer que houve desenvolvimento da atividade voluntária entre as turmas de 3 a 6 anos que frequentam uma escola, na qual o jogo de papéis é a atividade principal, seguida da análise de conto e desenho orientado. Cabe, todavia, detalhar quais são as ações indicadoras desse desenvolvimento em cada faixa etária, destacando semelhanças e diferenças no desenvolvimento desta neoformação entre crianças de 3 a 6 anos, bem como o papel docente neste processo de conquista.

No âmbito verbal, a regulação pela própria linguagem aumentou ao longo das turmas investigadas, com a diferença qualitativa de que na turma II (4 a 5 anos) a linguagem é externa e, na turma III (5 a 6 anos), observamos redução da linguagem externa, evidenciando sua internalização. Na turma I, a regulação pela própria linguagem foi conquistada a partir de apoio externo oferecido pela docente com símbolos que foram construídos de acordo com o tema do jogo.

É importante destacar que a conquista da regulação pela própria linguagem foi possível em todas as faixas etárias, por meio da regulação pela linguagem do adulto, isto é, pela ação verbal da professora que atuou em todas as etapas do jogo de papel: planejamento, execução e reflexão de diferentes formas de acordo com a necessidade de cada turma. Ao final foi possível visualizar o aumento da regulação das ações pela linguagem interna das crianças, à medida que reduzia o papel da professora.

Neste sentido, à medida que foi crescendo e desenvolvendo sua linguagem, as crianças passaram a regular sua própria conduta, o que favoreceu o desenvolvimento da atividade voluntária. Assim, podemos afirmar que uma parte importante do desenvolvimento infantil se dá no período da Educação Infantil, especificamente dos 3 aos 6 anos, por intermédio do jogo temático de papéis sociais, no qual a criança aprende, diariamente, a regular seu comportamento de modo a atingir os objetivos propostos na própria atividade. “Se esta etapa ocorre de maneira exitosa, na etapa escolar, a criança conseguirá formar todos os aspectos voluntários de sua esfera psíquica” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2001, p. 7, tradução nossa).

No plano simbólico, a construção, identificação e utilização dos símbolos aumentou entre as turmas de 3 e 6 anos. A análise qualitativa apontou que esse aumento interferiu, diretamente, nas ações e na linguagem e, que, portanto, favoreceu o desenvolvimento das habilidades de iniciativa e de independência nas crianças, com diferenças percentuais nas três faixas etárias, sendo a menor com as crianças da turma I (3 a 4 anos), depois com as crianças da turma II (4 a 5 anos) e maior com as crianças da turma III (5 a 6 anos).

O uso de símbolos nas diferentes faixas etárias impulsionou ações verbais e não verbais, portanto, inicialmente, os objetos e, depois, os símbolos favoreceram o desenvolvimento da voluntariedade verbal. O apoio externo da professora foi fundamental no início e dispensável ao final.

A percepção e a orientação por meio de símbolos sinalizou o desenvolvimento da função simbólica e, portanto, podemos afirmar que o desenvolvimento da atividade voluntária está relacionado ao desenvolvimento da função simbólica.

Não faz parte dos objetivos deste trabalho analisar a função simbólica, porém, cabe destacar que as neoformações que surgem na etapa de Educação Infantil caminham juntas e estes dados provam isso. Quanto à função simbólica sabemos que o domínio de símbolos e signos mais simples, na Educação Infantil, favorece a assimilação de símbolos mais complexos no Ensino Fundamental (SALMINA, 2010).

O âmbito da consciência em torno das regras que regem o jogo aumentou entre as turmas de 3 e 6 anos, o que lhes possibilita segui-las até o fim do jogo sem se distraírem. Para Salmina e Filiminova (2001), um aumento quantitativo na expressão independente das regras antes do jogo começar é um indicativo de desenvolvimento da atividade voluntária.

Segundo Elkonin (1980), as crianças menores têm dificuldades de respeitar as regras, porém, com a introdução do argumento no jogo, este respeito aumenta. Em um segundo momento, o respeito é maior quando há um controle externo. Isso foi observado entre as

crianças da turma II (4 a 5 anos), que exerciam controle entre elas e, por fim, quando o cumprimento das regras não exigiu controle, evidenciamos a internalização das regras, o que foi observado na turma III (5 a 6 anos).

No plano objetal, a escolha de objetos adequados para cada papel, as substituições de objetos e seu uso conforme sua função imaginária aumentou da turma I (3 a 4 anos) para a turma III (5 a 6 anos). De acordo com Venguer (1976), a brincadeira lúdica, no caso o jogo, promove variações qualitativas no psiquismo da criança quando ocorre a substituição de um objeto pelo outro.

Para essa substituição, as crianças da turma III (5 a 6 anos), na maioria das vezes, utilizaram objetos que a princípio não tinham importância lúdica, tais como: blocos de montar, pedaços de papel, peças de quebra-cabeça. Contudo, esta substituição acontece porque o objeto substituto permite ações semelhantes ao do objeto ausente (ELKONIN, 1980).

É importante destacar, mais uma vez, que a substituição de um objeto por outro é uma ação materializada simbólica que faz parte do primeiro nível de formação da função simbólica. Assim, a autonomia e independência de escolher objetos que estão de acordo com o papel representado e de substituir o uso desses objetos sinaliza não só desenvolvimento da atividade voluntária, mas aponta também o desenvolvimento da função simbólica (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA, 2015).

Nas crianças menores, muitos conflitos estão relacionados à posse do objeto e é ele que muitas vezes direciona o papel. Ocorreu ainda na turma I (3 a 4 anos), a necessidade da presença do objeto para que a atuação de acordo com o tema pudesse acontecer e, houve, também, a distração com o objeto durante o jogo, configurando-o no ponto de maior atenção e envolvimento, em detrimento da relação com o colega. Porém, como afirma Venguer (1976), com o tempo, o objeto deixa de ser a motivação principal e são as relações entre as pessoas que vai chamar a atenção.

Por fim, o último indicador qualitativo tem relação com o papel social representado no jogo. A voluntariedade para a escolha do papel é máxima nas três turmas, evidenciando que há um desejo interno pelo jogo. De acordo com Salmina e Filimonova (2001), a ideia de voluntariedade não está ligada apenas à capacidade da criança de seguir regras, modelos e/ou instrução do adulto, envolve, também, o desejo interno e a ligação desse desejo com a exigência da situação real.

A independência de atuar, segundo o papel social, aumentou entre as turmas, aumentando também a iniciativa de inserir ações novas. A percepção da criança sobre o papel

muda ao longo do tempo, chegando a compreender suas relações e atuações com o papel somente ao final da Educação Infantil. Por fim, a motivação central do jogo é o papel social do mundo adulto (ELKONIN, 1980).

Portanto, o desenvolvimento da voluntariedade na Educação Infantil será possível por meio dos jogos temáticos de papéis sociais que fazem uso de uma situação imaginária e favorecem o trabalho posterior de jogos com regras. Estes jogos com regras possibilitam a submissão consciente, isto é, a capacidade de regular suas ações, de acordo com as regras para atingir um objetivo, e isso aproxima a criança da atividade escolar (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

De um modo geral, o jogo temático de papéis sociais promove uma melhoria significativa na qualidade de vida das crianças ao contribuir com o desenvolvimento das neoformações e ainda favorece a saúde escolar, pois é na fase pré-escolar que se constrói as bases necessárias para o desenvolvimento escolar posterior. Assim, defende-se que o caráter desta proposta é preventivo, na medida em que reduz problemas escolares futuros (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA, QUINTANAR, 2011b).

Além do jogo de papéis, a análise de contos e o desenho orientado configuram as atividades principais da fase pré-escolar, responsáveis por impulsionar o desenvolvimento das crianças e prepará-las para a fase posterior. Para tanto, estas atividades quando são oferecidas, precisam ter relação com o cotidiano cultural das crianças, destacando as experiências reais, ser atraentes e divertidas para mantê-las envolvidas e, por fim, serem apresentadas no nível adequado de orientação garantindo que a criança conclua cada uma das tarefas que se propõe (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA, QUINTANAR, 2011b).

Por fim, cabe destacar no Quadro 34, o papel da professora em cada etapa do jogo de papéis, apontando que essa mediação docente ocorreu de acordo com as necessidades de cada turma, sendo que a turma I (3 a 4 anos) exigiu maior orientação e participação docente, enquanto a turma III (5 a 6 anos) foi capaz de realizar a maioria das ações de modo independente. Registramos, ainda, que o sucesso da atividade está associado às etapas de planejamento e reflexão, pois sem elas não seria possível atingir um nível avançado de jogo de papéis e não favoreceria o desenvolvimento da atividade voluntária.

Quadro 34: Descrição do papel da professora em cada etapa do jogo de papéis estruturado

Estrutura do jogo de papéis	Papel da professora		
	Turma I (3 a 4 anos)	Turma II (4 a 5 anos)	Turma III (5 a 6 anos)
	Apresenta imagens sobre o	Desenha imagens sobre o	Desenha imagens sobre o tema

Planejamento/organização	tema do jogo; motiva as crianças a lembrarem de experiências de vida; faz o uso de perguntas com duas opções (Ex: na padaria vende pão ou macarrão?) E perguntas com resposta sim e não (Ex: o mecânico conserta relógio?); utiliza o jogo objetual para as crianças aprenderem a manusear objetos como ferramentas que serão posteriormente utilizadas no jogo; apresenta símbolos para as crianças delimitarem o espaço; organiza o espaço com o máximo de objetos possível de acordo com o tema; as crianças participam escolhendo onde quer que coloque seu posto de trabalho e escolhendo os objetos com a ajuda da professora.	tema do jogo; faz perguntas com resposta sim e não e também perguntas diretas sobre o tema e sobre o papel dos personagens; investiga junto às crianças se elas sabem o papel de cada personagem; apresenta modelo de ações verbais e não verbais associada ao papel social; desenha alguns símbolos no quadro que serão utilizados no jogo; Solicita que as crianças desenhem os símbolos no papel, que serão utilizados; as crianças com a ajuda da professora organizam o espaço	do jogo; faz perguntas diretas sobre o tema e o papel social dos personagens; apresenta alguns símbolos que serão utilizados; solicita que as crianças construam seus próprios símbolos; acompanha as crianças na organização do espaço e distribuição dos símbolos.
Execução	A professora participa como personagem do jogo; auxilia as crianças a desenvolverem as ações necessárias para cada papel; apoia a comunicação entre os personagens iniciando parte do diálogo quando a criança não sabe o que dizer.	Se o tema é novo para as crianças a professora participa como personagem, mas na maioria das vezes se mantém como observadora para apoiar e corrigir ações verbais e não verbais no momento da ação.	Faz o papel de observadora acompanhando as ações verbais e não verbais.
Controle/Reflexão	Por meio de perguntas abertas faz as crianças lembrarem do que fizeram: nós jogamos o que hoje? Quais personagens tivemos? O que cada personagem tinha que fazer? Depois fala de cada criança e do papel que ela realizou, fazendo perguntas abertas: “como que o motorista foi” “Vocês acham que o motorista pode passar na frente de outro que está esperando? ” Após cada avaliação a professora solicita que as crianças batam palmas para a atuação do colega.	A professora inicia a reflexão perguntando para as crianças como foi o jogo e na sequência começa a perguntar de cada personagem. Após a avaliação das crianças a professora também faz a sua avaliação; quando a criança que avalia está equivocada a professora corrige; Professora pergunta para as crianças se a organização do jogo foi boa ou se precisa mudar alguma coisa. Após cada avaliação de personagem a professora pergunta quantas palmas o colega merece.	A professora inicia a reflexão perguntando para as crianças como foi o jogo e na sequência pergunta de cada personagem; A professora parabeniza e comemora quando a criança atua de modo correto: “parabéns ao vendedor que improvisou todo o seu discurso sozinho – muitas palmas”.

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 34, destacamos de modo pormenorizado as ações das docentes, com a finalidade de chamar atenção para o papel ativo e consciente diante da atividade de jogo de

papéis, com a certeza de que o desenvolvimento só foi possível a partir da mediação das professoras. Cabe destacar que as ações são realizadas de acordo com as necessidades de cada turma e são divididas em três momentos fundamentais, seguindo as fundamentações da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), ou seja, momento de planejamento/organização, execução e reflexão.

Diante disso, valorizamos o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Infantil, que tem a responsabilidade de atuar de acordo com as necessidades das diferentes faixas etárias. Para tanto, destacamos a Teoria Histórico-Cultural com importantes contribuições, nas quais o professor de Educação Infantil pode apoiar o seu trabalho, consciente de que é responsável por transmitir para a criança todo o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. A indicação, dos resultados da pesquisa, de que houve desenvolvimento da atividade voluntária, uma neoformação importante para a estrutura psicológica geral da criança, reafirma as proposições teóricas de que a Educação Infantil é uma fase importante, que exige investimento docente com vistas a promover desenvolvimento.

Por fim, cabe pontuar que o maior nível de desenvolvimento no jogo de papéis está diretamente relacionado à maior nível de atividade voluntária e, portanto, salientamos a importância de se oferecer a atividade de jogos de papéis sociais como uma atividade principal da etapa pré-escolar, que necessita ser estruturado pela docente e não deve ser visto como uma brincadeira natural e livre, sem a necessidade de intervenção do adulto.

4.2 JOGO NÃO ESTRUTURADO NA BRINQUEDOTECA DO CMEI

A seguir apresentamos as semelhanças e diferenças no brincar entre crianças de 3 a 6 anos, com o objetivo de avaliar os indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na brincadeira livre, sem intervenção da docente. Partimos da premissa, construída mediante os dados construídos no México, de que maior nível de desenvolvimento no jogo de papéis está diretamente relacionado à maior nível de atividade voluntária. Para tanto, os dados serão apresentados considerando os seguintes indicadores: agrupamentos (Como se agruparam? Quantas crianças se agruparam? Tempo que dura o agrupamento?); utilização de brinquedos substitutos; registro de diálogos (há diálogos relacionados com o papel social adotado?); registro de regras (Definem alguma regra? Há conflito? Como resolvem?).

É importante deixar claro que os indicadores são construídos de acordo com a realidade observada, no caso do CMEI não havia jogo de papéis estruturado pela docente,

deste modo, alguns indicadores que foram considerados para a análise da atividade no colégio mexicano, não foi utilizada na análise seguinte. Como as crianças não eram orientadas pelo, foi necessário considerar para esta análise questões básicas sobre o agrupamento e o tempo de permanência juntas, visto que, isso nos dava o indicativo da qualidade da atividade, para então, na sequência investigarmos ações voluntárias na escolha de brinquedos, na linguagem e no uso de regras.

4.2.1 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir da formação grupal das crianças

O jogo de papéis só acontece se houver a formação de um grupo, organizado em torno do mesmo objetivo. A iniciativa de se agruparem e permanecerem juntos até que o jogo termine, sinaliza desenvolvimento da atividade voluntária e, portanto, faz-se necessário analisar como se agrupam e o tempo de envolvimento das crianças observadas. Os dados com este apontamento estão reunidos no Quadro 35.

Quadro 35– Forma de agrupamento e tempo de envolvimento das turmas de 3 a 6 anos do CMEI

Turma	Como se agrupam?	Tempo de envolvimento	Recorte de cenas
I (3 a 4 anos)	* A maioria brinca sozinha;	*Tempo de envolvimento individual, em torno do	Cena 1: “Uma menina separa vários bichinhos de madeira e os coloca dentro de

	<p>*Formação de no máximo 2 integrantes; *Trocaram de lugar e brincados muitas vezes.</p>	<p>mesmo tema, é de 8 minutos em média; * A formação grupal durou no máximo 10 minutos;</p>	<p>uma carrocinha (15:11h), duas meninas (a que separou e mais uma) arrastam essa carrocinha para outro canto da sala, chegando no outro canto a menina que separou os bichinhos encontra um livro, então senta e começa a ver as imagens (15:15h)”.</p>
II (4 a 5 anos)	<p>* Muitos brincam sozinhos; *Alguns trocam constantemente de grupo; * Há agrupamentos de no máximo 3, a maioria são de 2 crianças; *Os agrupamentos surgem a partir da escolha dos brinquedos.</p>	<p>* Houveram aqueles que ficaram pouco tempo juntos, entre 2 e 5 minutos. Depois deste tempo alguns trocaram de grupos, outros se reagruparam. * Houveram os que jogaram a maior parte do tempo juntos por 20 minutos.</p>	<p>Cena 2: “Dois meninos brincando de restaurante de macarrão, permaneceram envolvidos até terminar o tempo (20 minutos)”. Cena 3: “Uma menina inicia brincando com outra de bonecas, depois de 3 minutos sua companheira lhe abandona, depois de mais 3 minutos aparece outra menina e começa a brincar, esta segunda que chega fica por volta de 10 minutos brincando com as bonecas, cada uma manuseia uma, cuida, penteia o cabelo, simula estar dando de comer”.</p>
III (5 a 6 anos)	<p>* Os grupos se formaram mais rápido; * Há grupos de 2, 3 e 4 integrantes; * Registrou-se um grupo de 8 integrantes, que foi se agrupando em tempos diferente. *Há formação grupal de acordo com os interesses pelos brinquedos.</p>	<p>* Alguns conseguem ficar mais tempo envolvidos em torno do mesmo jogo de 20 a 30 minutos.</p>	<p>Cena 4: “Aos poucos outros foram se agrupando a ela, uma menina e um menino. Depois de 9 minutos chegou mais uma menina para brincar. E passados 15 minutos já eram 5 crianças (4 meninas e um menino). E após 24 minutos chegaram mais duas meninas para serem a filha, então ao final eram 8 no mesmo canto, porém nem todos estavam 100% envolvidos com o tema”. Cena 5: “A mãe ficou no papel o tempo todo (25 minutos) e quando via que alguém queria assumir sua função ela dizia que ela era a mãe, porém nem todos estavam 100% envolvidos”. Cena 6: “Os dois meninos, que eram os cabeleireiros ficaram por 14 minutos envolvidos com o jogo”. Cena 7: “Um grupo de 4 a 5 meninas passaram todo o tempo mudando de jogo”.</p>

Fonte: Elaboração própria

A iniciativa de agrupar-se e permanecer juntos até a conclusão do jogo sinaliza desenvolvimento da atividade voluntária, porém, em todas as turmas observamos crianças brincando sozinhas num jogo simbólico com os objetos escolhidos. Isto apareceu mais vezes na turma I (3 a 4 anos), havendo uma redução na turma III (5 a 6 anos).

Outra semelhança na formação dos grupos está associada à escolha de brinquedos. Em todas as turmas observamos grupos que se formaram a partir da escolha inicial de brinquedos, porém na turma I (3 a 4 anos), na maioria das vezes, as crianças sentavam próximas para manusear objetos semelhantes, sendo estes mais importantes do que a relação com o colega. Elkonin (1980) intitula de brincadeira-ação, as brincadeiras solitárias, mesmo quando mais de

uma criança brincam em torno do mesmo brinquedo, ou seja, brincam uma ao lado da outra, mas não brincam juntas.

Na turma II (4 a 5 anos), o agrupamento, na maioria das vezes, nascia da escolha dos brinquedos, e na sequência surgia o tema que poderia ser desenvolvido com os brinquedos em mãos e, na turma III (5 a 6 anos), também se observou algumas vezes o mesmo modo de agrupar que a turma II, porém, com menor frequência. Foi registrado nesta turma a formação grupal pelo interesse na relação com o colega.

A quantidade de crianças por grupos aumentou entre as turmas, sendo que na turma I (3 a 4 anos) registramos grupos de no máximo duas crianças em atividade de jogo. Na turma II (4 a 5 anos), houve registro de no máximo 3 crianças envolvidas, sendo que a maioria formava grupo de duas. E, por fim, na turma III (5 a 6 anos), a maioria se agrupava em dois, três ou quatro integrantes, e houve o registro de um grupo de 8 crianças agrupadas, porém nem todas estavam 100% envolvidas com o tema, visto que algumas saíam do canto onde o jogo acontecia para estar em outros cantos, manuseando outros objetos que não tinham relação com o tema e depois de um tempo voltavam.

No entanto, mesmo havendo o registro de crianças agrupadas, houve também em todas as turmas a troca constante de grupos e objetos entre as crianças da turma I (3 a 4 anos), acontecendo várias vezes na turma II (4 a 5 anos) e algumas vezes na turma III (5 a 6 anos). À medida que os brinquedos vão se espalhando pela sala, fica mais difícil permanecer no jogo, e eles acabam mudando de grupo e de atividade.

O tempo máximo de envolvimento entre os grupos em torno da atividade de jogo aumentou entre as turmas, sendo que na turma I (3 a 4 anos) o tempo máximo registrado foi 10 minutos, na turma II (4 a 5 anos) 20 minutos e na turma III (5 a 6 anos) 30 minutos. Cabe por fim registrar que, a baixa duração no tempo do jogo tem relação não só com a variedade de estímulos (brinquedos) que distraíam as crianças, mas também pela falta de conhecimento em torno da situação social do tema, não havendo variedade de personagens, de ações para cada personagem e a falta de símbolos.

Em uma pesquisa interventiva, Marcolino e Mello (2015a) perceberam que o excesso de brinquedo no espaço atrapalha o agrupamento e o desenvolvimento de interações entre as crianças, para tanto, criaram cenários mais simples que sugeriram interações variadas, bem como a criação de outros cenários a partir do que existia, configurando-se em apoio para a situação imaginária e favorecendo o desenvolvimento do argumento.

Sem o apoio para a situação imaginária, na escola de Educação Infantil, a criança pode mudar constantemente a temática da brincadeira, mas sem, como diz Elkonin (2009), aproveitar as possibilidades de criação que a situação imaginária oferece (MARCOLINO, MELLO, 2015a, p. 159).

O jogo de papéis só pode surgir a partir do agrupamento de crianças, ou seja, ao trabalhar em grupo a criança divide personagens, bem como ações, aprendendo a cumprir com seu papel e confiando no cumprimento do papel do outro. Desenvolve a linguagem, já que os papéis necessitam de diálogo, enfim, brincar em grupo é essencial (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012a).

A permanência em grupo em torno do mesmo objetivo por mais tempo sinaliza o desenvolvimento da atividade voluntária, na medida em que direcionam sua atenção para concluir a atividade e controlam seus impulsos direcionando suas ações para responder ao tema do jogo de papéis. Assim, é na relação com o outro, é do encontro com os pares que nasce a possibilidade de realizar o jogo de papéis sociais. O espaço escolar, por sua vez, se configura na situação social mais atraente que pode contribuir com o desenvolvimento psicológico da criança.

4.2.2 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio do uso de brinquedos substitutos

O uso de brinquedos substitutos é um indicativo de desenvolvimento da função simbólica, e também sinaliza desenvolvimento da atividade voluntária na medida em que a criança escolhe e substitui os objetos a fim de atingir o objetivo do jogo. No Quadro 36, destacamos as ocorrências de objeto substituto nas três turmas observadas.

Quadro 36 - Uso de brinquedo substituto nas brincadeiras das crianças de 3 a 6 anos do CMEI

Turma	Uso de brinquedo substituto	Recorte de cenas
I (3 a 4 anos)	*Utilizaram brinquedos	Cena 1: “Duas meninas lavam roupas e brinquedos

	<p>substitutos algumas vezes;</p> <p>* Outras vezes não aceitaram substituição.</p>	<p>em um micro-ondas que elas dizem ser máquina de lavar”.</p> <p>Cena 2: “A menina que manuseia a escova sai de cena e não deixa as outras pegarem, elas pedem para ela devolver e ela não quer. Elas pedem ajuda à pesquisadora, que diz que elas podem utilizar outra coisa parecida com a escova para continuar brincando. Elas procuram na gaveta e também na estante, porém não encontram nada, na verdade queriam encontrar uma escova e não uma substituta para ela, e desse modo param de brincar”.</p>
II (4 a 5 anos)	<p>*Utilizaram alguns brinquedos para serem substitutos de outras coisas que precisavam para realizar o jogo.</p>	<p>Cena 3: “A filha pegou uma peça de bloco de montar e diz que está passando batom”.</p> <p>Cena 4: “A vendedora passava as compras no cartão, para isso ela usou um carrinho verde que era a máquina de cartão”.</p>
III (5 a 6 anos)	<p>*Utilizaram com maior frequência objetos substitutos;</p> <p>* Em alguns momentos ainda apresentam dificuldades na hora de substituir.</p>	<p>Cena 5: “Encontraram um brinquedo de bebê com vários botões que virou uma caixa registradora”.</p> <p>Cena 6: “Passa uma roupa de boneca com um pedaço de bloco de montar, no lugar do ferro”.</p> <p>Cena 7: “Usaram um pedaço de madeira para pentear o cabelo”.</p> <p>Cena 8: “Uma das meninas que se diz mãe passa roupa na tábua, utilizando um carrinho para ser o ferro”.</p> <p>Cena 9: “Pesquisadora deu a pecinha do quebra-cabeça (substituindo o dinheiro), e a vendedora entregou a boneca e acabou devolvendo a pecinha”.</p> <p>Cena 10: “Duas meninas disputaram um pedaço de madeira com letras e números desenhados, uma pegou da mão da outra e ela começou a chorar. A pesquisadora diz que haviam outros pedaços de madeira do mesmo tamanho, mas elas não quiseram porque aquele estava desenhado”.</p>

Fonte: Elaboração própria

Em uma avaliação quantitativa, a substituição de objetos nos jogos apareceu em 11% das observações realizadas na turma I (3 a 4 anos), 18% na turma II (4 a 5 anos), e em 57%

das observações realizadas na turma III (5 a 6 anos). Isso aponta que houve aumento de substituição de objetos entre as turmas observadas.

A substituição de objetos é indicativa de desenvolvimento da função simbólica, porém a substituição é apenas uma das características, envolvendo também a representação sem a presença de objetos, o uso da imaginação na criação de ações com objeto substituto e sem ele.

Na brincadeira imaginária, “a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). E, isso, indica um salto qualitativo no desenvolvimento infantil, na medida em que a percepção deixa de comandar as ações, assim como fazia na primeira infância (1-3 anos). Com isso, um pedaço de madeira pode ser uma boneca e um cabo de vassoura um cavalo.

Neste sentido, a iniciativa de substituir um objeto para atingir o objetivo de brincar em torno de um tema indica não só desenvolvimento da atividade voluntária, mas também do pensamento simbólico, uma função extremamente importante para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Não é objetivo deste trabalho abordar o desenvolvimento da função simbólica, porém, sabe-se que à nível psicológico, as funções se desenvolvem de maneira dialética (VYGOTSKY, 1995), então é importante este destaque.

Apesar das evidências de que houve aumento no uso de brinquedos substitutos cabe apontar que houve registro de dificuldades na aceitação do objeto substituto na turma I (cena 2), sugerindo que o objeto real é importante e que sem ele o jogo não acontece e, na turma III (cena 9), quando a vendedora não aceita uma pecinha de quebra-cabeça como dinheiro. O fato do jogo deixar de acontecer quando não se tem a presença do objeto sinaliza baixo nível da função simbólica associada a baixa iniciativa e independência para escolher outro objeto, ou até mesmo atuar sem ele.

A separação da ideia, do objeto, isto é, o campo semântico, da ótica, não é algo que acontece de modo fácil e espontâneo, e é a brincadeira que vai possibilitar essa transição. Durante a brincadeira, ao projetar no cabo de vassoura a ideia de cavalo, ela avança rumo às ações com base na imagem mental livre dos objetos (VIGOTSKI, 2008).

Atuar com objetos substitutos libera a criança para se envolver com ações e operações do mundo adulto sem a pressão de se preocupar com o produto da ação. Deste modo, no jogo de restaurante a criança irá manusear fogão, panelas, colher e faca para produzir uma refeição sem a preocupação de realmente fazer uma refeição real. O que será o ponto principal é descobrir como se dá as ações do homem com os objetos e as relações entre as pessoas na atividade desenvolvida (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009).

Ao examinar as ações da criança no jogo é fácil advertir que esta trabalha já com significados dos objetos, mas ainda se apoia em brinquedos, que são os substitutos materiais daqueles. A análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo nos objetos substitutos, e as ações realizadas com eles, vai-se reduzindo cada vez mais. Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele, nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto se manifesta já como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos e gestos abreviados e sintetizados concomitantes com a fala (ELKONIN, 1980, p. 270).

Diante disso, pontuamos que a substituição de objetos é um caminho para se atingir o desenvolvimento de ações sem a presença material, portanto, cabe ao professor contribuir com esse processo por meio de sugestões verbais e/ou modelos de ações. Este apontamento sobre o papel do adulto foi encontrado em uma investigação com crianças entre 1 e 3 anos de um internato, no qual observou-se que a criança que utilizava os objetos em conjunto com os adultos, quando atuava sozinha utilizava os objetos do modo como o adulto havia utilizado/ensinado. (FRÁDKINA, 1946 apud ELKONIN, 1980).

4.2.3 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio dos diálogos relacionados com o papel social adotado

O uso do diálogo ao longo do jogo de papéis sinaliza desenvolvimento da atividade voluntária, na medida em que a criança, de modo independente, faz uso de sua linguagem para guiar suas ações e as ações do outro de acordo com os objetivos do jogo. Para tanto, é necessário analisar este ponto, a fim de verificar como o diálogo é utilizado e se o mesmo está de acordo com o papel social. No Quadro 37, apresentamos as características das três turmas e exemplos de cenas.

Quadro 37 - Utilização do diálogo de acordo com os papéis sociais nas três turmas do CMEI

Turma	Uso do diálogo	Recorte de cenas
I (3 a 4 anos)	* Não utilizam diálogo na maioria	Cena 1: “Duas meninas sentam perto de alguns

	<p>das cenas observadas;</p> <p>* Quando aparece o discurso é de apenas um personagem falando na cena e o outro não responde com palavras, mas com ações.</p>	<p>brinquedos de cozinha (fogão e pia) para ver alguns livros e uma delas diz: ‘Oh, filha tem um livro aqui que a mamãe comprou pra você’. ‘Oh, filha acha a história do cavalinho’. ‘Oh filha qual livro você quer?’ A filha escolhe e começa a ler a história do pato”.</p>
II (4 a 5 anos)	<p>* Há falas pontuais de uma criança sem correspondência verbal do parceiro;</p> <p>* Há sussurro da criança com os brinquedos.</p>	<p>Cena 2: “Uma das meninas sentada diz: ‘filha senta aqui’.</p> <p>Cena 3: “De repente aproxima-se um menino e a mãe olha pra ele e diz: ‘filho pega aqui um boneco para você brincar’”.</p> <p>Cena 4: “Apesar de dizer que brincava de mamãe e filhinha não foi possível observar nenhum diálogo dela com as bonecas, porém ouvia ela sussurrando algumas palavras”.</p>
III (5 a 6 anos)	<p>* Poucas interações verbais em torno do papel e mais interações com os objetos.</p> <p>* Em comparação com as outras turmas o diálogo aparece mais, mesmo sendo pontual, isto é, aparecendo uma única vez na relação e sem continuidade.</p>	<p>Cena 5: “Uma menina com uma boneca na mão e próxima à tábua de passar diz: ‘Eu sou a mãe’. ‘Vai lavar umas roupas para eu passar’ (diz isso para a colega do lado)”.</p> <p>Cena 6: “Após passar uma roupa de boneca com um pedaço de bloco de montar, no lugar do ferro, dá a roupa para outra menina que está ao seu lado e diz: ‘Dobra e coloca ali’”.</p> <p>Cena 7: “A mãe chama a filha, e diz: ‘Cuida da sua irmã, dá um brinquedinho para ela distrair’”.</p>

Fonte: Elaboração própria

O registro de diálogo no jogo de papéis é um indicativo de desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente de atividade voluntária, visto que ao dominar ações verbais e adequá-las à atividade que está realizando a criança tem a capacidade de regular a sua própria conduta, facilitando o cumprimento de metas e objetivos (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2001).

Nas três turmas observadas, o registro de diálogo foi pequeno e, quando ele apareceu, foi pontual, isto é, houve o registro da fala de um personagem direcionado a outro que responde com ações não verbais. Na turma I (3 a 4 anos), falam na maior parte das vezes, sozinhos, consigo mesmos, enquanto brincam. Na turma II (4 a 5 anos), as falas são pontuais, de apenas um personagem que recebe a resposta de sua fala com ações do outro interlocutor.

Na turma III (5 a 6 anos), aumentou o número de registro de falas, porém não registramos ganhos qualitativos, como diálogos mais longos associados ao papel. Assim,

[...] pode acontecer, no entanto, de as crianças apresentarem apenas falas esquemáticas, pouco desenvolvidas, ou de desistirem rapidamente de sua brincadeira – sinal da necessidade da interferência adulta para motivá-la, fornecendo-lhe novos materiais, novos argumentos possíveis, ou a entrada de novos participantes (MARTINS MARIA, 2010, p. 158).

O desenvolvimento da linguagem não só permite a criança regular suas ações, mas também possibilita a construção da linguagem interna “pela qual a criança fixa os significados e finalidades das ações, habilitando-se para realizá-las em conformidade com dado planejamento” (MARTINS LIGIA, 2010, p. 81).

Outro apontamento importante observado nas três turmas foi o registro de diálogo associado apenas à temática de “mamãe e filhinha/o”, o que nos sugere que as crianças têm maior conhecimento e envolvimento com os papéis de mãe e filho e, portanto, são capazes de inserir diálogos de modo independente. Todavia, com a proposta de ampliar o repertório das crianças e despertar o interesse por outros papéis sociais é necessária a mediação do professor, a partir da apresentação de novas temáticas, com papéis sociais variados e modelos de ações verbais.

Uma pesquisa realizada por Soares (2013) com crianças entre 6 e 7 anos, com o objetivo de verificar o papel regulador da linguagem no jogo de papéis, apresentou como resultados que as relações dialógicas construídas durante os jogos de papéis entre as crianças e, entre elas e o adulto, complexifica a atividade do brincar, favorece a aprendizagem e a estruturação da personalidade infantil. Por meio da fala, as crianças exteriorizam o que pensam da sociedade e como está se inserindo nela.

Para tanto, destacamos a importância do papel do professor ao oferecer modelos de ações verbais, na medida em que ajuda a criança a criar situações variadas para temáticas também diferentes do que estão acostumadas. Como estratégias de mediação, além do modelo de diálogo, o professor pode construir juntamente com as crianças símbolos externos que guiem a sua linguagem, bem como pode oferecer

[...] conversa dialogada, jogos de faz de conta e de direção, jogos de que o adulto também pode participar, ao menos em alguns momentos pontuais, de forma a mobilizar a brincadeira infantil, fornecer-lhe novas motivações, sugerir-lhes novos papéis a serem desempenhados ou, mesmo, apontar para a utilização de materiais diferenciados (MARTINS MARIA, 2010, p. 156).

4.2.4 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir da definição e uso de regras

A definição de regras antes do jogo começar sinaliza desenvolvimento da atividade voluntária, e favorece a voluntariedade na medida em que as crianças envolvidas no jogo seguem as orientações definidas para cumprirem com o objetivo da atividade. O conflito, por sua vez, aparece quando as regras não são explícitas, exigindo do personagem estratégias para resolver o impasse de acordo com o papel, assim, exige independência e iniciativa. No Quadro 38, destacamos as características do uso de regras e do modo como resolvem os conflitos.

Quadro 38 - Uso de regras e resolução de conflitos nas três turmas do CMEI

Turma	Definição de regras	Resolução de conflitos	Recorte de cenas
I (3 a 4 anos)	*Não se observou definição de regras.	*A maioria dos conflitos que apareciam giravam em torno da posse do brinquedo; *Algumas crianças são mais fortes e puxavam o brinquedo; *Algumas desistiam quando percebiam que o colega estava resistente; * Outros pegavam o brinquedo que lhes interessava quando ele era abandonado; * Pedem ajuda para a professora.	Cena 1: “A escova é um objeto novo na sala então chama a atenção e alguns entram em conflito por causa dela. Esse objeto vai trocando de mão, usam para pentear o cabelo um do outro e também das bonecas. A escova foi alvo de conflito aos 6, 7 e 8 minutos”.
II (4 a 5 anos)	* As regras não são definidas antes do jogo, mas houve registro de regras durante o jogo.	*Os conflitos acontecem e eles não conseguem resolver sozinhos, quando conseguem é porque há ameaça de contar para professora, ou porque foi mais forte e o outro desistiu.	Cena 2: “A filha pegou uma peça de bloco de montar e diz que está passando batom, a mãe pede emprestado e ela não dá, a menina que é a mãe tenta pegar, usa argumentos não relacionados com o papel como por exemplo: não vou mais brincar com você, e no final consegue o batom”. Cena 3: “Antes de terminar o tempo da brincadeira, mãe e filha brigam pela boneca, elas puxam a boneca, e não conseguem resolver de acordo com o personagem”. Cena 4: “Durante o jogo, a mesma criança que dividiu os papéis definiu também o que ela ia fazer e o que seus filhos fariam, para tanto sugeria ações para eles”. Cena 5: “O cozinheiro definiu, durante o jogo, que para servir o macarrão precisava esperar ele cozinhar”.

III (5 a 6 anos)	* Há registro de regras no meio da cena.	*Houve alguns conflitos por brinquedos, são menos conflitos em comparação com as outras turmas, mas eles existem; *Eles não conseguem resolver sozinhos e pedem ajuda para a pesquisadora e para a professora para obter o brinquedo, e não aceitam resolver o conflito de acordo com o jogo. * Houve um registro de resolução de conflito de acordo com o personagem.	Cena 6: “Uma menina era a mãe, pois estavam brincando de casinha. No meio do jogo, a mãe diz que haviam regras em sua casa, que era não bagunçar”. Cena 7: “Houve um momento em que dois meninos brigam por causa de um carrinho e pedem ajuda para a pesquisadora para resolver o conflito, a pesquisadora sugeriu à eles, pegar outros carrinhos que haviam na sala para brincar de mecânico onde um consertava e o outro levava o carrinho para consertar, porém, não aceitaram a sugestão”. Cena 8: “Uma outra menina se aproxima e diz: ‘depois você deixa eu passar?’. A menina que passa roupa responde: ‘Não, a Maria que é a mãe eu estou só cuidando’.
------------------	--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Ao definirem regras, as crianças criam condições para o desenvolvimento de ações e, ao seguir essas regras, controlam seu comportamento, a fim de atingir os objetivos, sinalizando desta forma desenvolvimento da atividade voluntária. Registramos na turma II (4 a 5 anos) e na turma III (5 a 6 anos), o aparecimento de regras no meio do jogo, geralmente uma criança/personagem com maior independência e iniciativa anunciava as condições aos pares, porém nem sempre as outras crianças aceitavam.

No jogo de papéis a criança segue regras sociais incorporadas no papel desempenhado, tal situação interfere na internalização dessas regras e no desenvolvimento do controle do comportamento. Bem como a partir dessa brincadeira desenvolve-se a hierarquia de motivos, em que a criança deixa de fazer alguma coisa atrativa para realizar outra ação menos interessante, seguindo as regras de seu papel (VIEIRA, 2017, p. 171).

Os conflitos apareceram em todas as turmas, sendo que a maioria gira em torno da posse do brinquedo. Nas turmas I e II houve maior número de conflitos e na turma III houve uma redução. A resolução do conflito, conforme o papel social que a criança está representando, sinaliza autocontrole e manutenção do objetivo do jogo, indicando voluntariedade. Porém, nas três turmas, há dificuldades para resolver os conflitos, não permanecem no papel e utilizam da força para disputar o brinquedo, ameaças de contar para o adulto ou pedem ajuda para o adulto mais próximo. Houve um pequeno registro, na turma III (cena 8), em que uma das personagens resolve a situação de posse do objeto afirmando que só a mãe deveria passar roupa e isso convenceu a parceira de jogo, gerando respeito pela regra.

Percebemos que há potencial de desenvolvimento de atividade voluntária no âmbito da criação de regras e administração de conflitos, porém faz-se necessária ação intencional e planejada do professor nos três momentos: planejamento/organização, execução e reflexão. Orientação a nível verbal e não verbal, com modelos de ações que caminham do apoio externo para a internalização.

A professora deve oferecer às crianças atividades planejadas, e atuar na zona de desenvolvimento proximal de acordo com as especificidades, oferecendo níveis de ajuda que variam da apresentação de modelos concretos, passando por imagens, caminhando para a definição sem modelo e com apoio em objetos, até a criança criar por conta própria, a partir de suas ideias e escolha de objetos (MARTINS LIGIA, 2010).

O controle consciente/voluntário de sua conduta indica um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico da criança que passa do controle externo para o controle interno. Há, portanto, um “aumento no poder de concentração e estabilidade da atenção, na duração do tempo de conservação da retenção de um material na memória e no enriquecimento da imaginação” (LAZARETTI, 2016, p. 142).

Por fim, considerando todos os itens relacionados com a brincadeira realizada na brinquedoteca, concluímos que há diferença de comportamento voluntário entre as turmas, sendo que, algumas vezes, a turma III apresenta um nível mais elevado de comportamento voluntário do que as outras turmas, porém, isso não é constante, pois ao mesmo tempo em que identificamos avanços, também identificamos estagnação em etapas primárias do jogo. Entendemos que tudo isso poderia ser diferente se houvesse ação intencional do professor, com o objetivo de promover desenvolvimento psíquico. Porém, não basta construir espaços e disponibilizar objetos/brinquedos para as crianças, é preciso mediação do professor por meio do diálogo; de modelos e exemplos de ações; por meio da apresentação dos papéis sociais existentes. “Em muitos casos, as escolas para a infância ainda encontram-se presas a um dualismo metodológico em que ora a brincadeira é livre, ora a brincadeira é pedagogizada, tendo como único fim ensinar conteúdos acadêmicos impostos pelo currículo” (STEINLE, 2013, p. 124).

4.2.5 Avaliação do desenvolvimento Neuropsicológico da Atividade Voluntária das crianças de 5 a 6 anos do CMEI

Apresentamos a seguir, na Tabela 4, os dados referentes à realização das tarefas propostas para as crianças da turma III (5 a 6 anos), com a finalidade de avaliar o nível do desenvolvimento da atividade voluntária.

Tabela 4 - Porcentagem de execução dos 11 alunos da turma III (5 a 6 anos) em cada um dos planos do protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária

Plano de ação	Tarefas	%		
		Execução correta	Correta com ajuda	não realiza
Atividade Lúdica	Jogo livre	45	55	0
	Jogo dirigido	18	82	0
Atividade voluntária na esfera motora	Marcha Livre	90	10	0
	Marcha com regulação de palmas	55	45	0
	Marcha com regulação da linguagem	64	36	0
	Realização de ações	90	10	0
Atividade voluntária na esfera auditiva	Identificação de sons	73	27	0
Atividade voluntária no plano gráfico	Tabela com números de Shultz	27	73	0
	Desenhos incompletos	62	20	18
	Tabela com figuras (carinhas)	72	18	10
Recordo involuntário	Recordação involuntária	100	0	0
Média		63,0	34,0	3,0

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao jogo livre, houve menor porcentagem (45%) de realização correta de modo independente. Enquanto a maioria (55%) precisou de ajuda de 1º e 2º nível para iniciar o jogo, em alguns casos, a pesquisadora teve que dizer que as crianças podiam brincar para que pudessem iniciar o jogo. Uma menina ao final do tempo, isto é, após 6 minutos brincando de dar comida para uma boneca, percebeu que poderia brincar com outros brinquedos, mas brincou só com a boneca, achando que a pesquisadora falaria quando poderia trocar e brincar com outro brinquedo.

No jogo dirigido, a maioria das crianças (82%) do CMEI necessitou de ajuda de 2º nível. Na esfera motora, a maioria realizou a marcha livre, quase a metade precisou de ajuda de 2º nível para marchar de acordo com as palmas. A maioria regulou sua marcha de acordo com a linguagem, porém 34% necessitaram de ajuda de 2º nível. Por fim, a maioria realizou as ações solicitadas.

Na esfera auditiva, a maioria (73%) das crianças realizou corretamente a atividade enquanto 27% necessitaram de ajuda de 1º nível. No plano gráfico, a maioria 73% precisou de ajuda, de 1º e 2º nível, para cumprir com o objetivo de circular os números. A dificuldade em

identificar os números fez com que a maioria (64%) circulasse até 10, enquanto que 26% circularam até 15 e somente 10% desafiou e foi até 25.

Em relação aos desenhos incompletos, a maioria (62%) acertou, restando 20% que necessitaram de ajuda de 3º nível e 18% não conseguiram realizar. E, por fim, na tabela com figuras, a maioria (72%) realizou corretamente, sendo que 18% precisaram de ajuda de 3º nível e 10% não conseguira cumprir com o objetivo de circular todas.

Todas as crianças recordaram o que havia na sala. Podemos fazer uma análise sobre o fato da atividade ter sido realizada na brinquedoteca, que é um espaço que eles conhecem bem e sabem tudo o que tem dentro, porém a maioria (54%) falou outros objetos que não eram da sala como, por exemplo, os objetos que utilizamos para aplicar protocolo.

A realização das tarefas propostas de maneira independente ocorreu em 63% das situações, sinalizando o nível positivo de consolidação da atividade voluntária. Por outro lado, a realização de tarefas com a ajuda do adulto, com sua motivação ou constantes repetições ocorreu em 34% das situações, evidenciando que se encontram na zona de desenvolvimento próximo. Diante disso, destacamos a importância do papel do professor como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem com a responsabilidade de atuar na zona de desenvolvimento próximo, utilizando para isso estratégias adequadas para cada situação.

Por fim, a avaliação neuropsicológica apontou o que foi observado pela pesquisadora durante os momentos de brinquedoteca, ou seja, que as crianças da turma III (5 a 6 anos) apresentam desenvolvimento de atividade voluntária e podem desenvolver-se ainda mais se a ela for oferecido diferentes níveis de ajuda de acordo com as suas necessidades seguindo regras para uma Base Orientadora da Ação que conduza à formação da ação mental por etapas (GALPERIN, 1986).

4.3 INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA NA BRINQUEDOTECA DO CMEI

Neste item avaliaremos se houve desenvolvimento da atividade voluntária a partir das intervenções pontuais da pesquisadora. As intervenções pontuais serão apresentadas em dois subitens, isto é, um está dedicado às intervenções que aconteceram durante a brincadeira das crianças, quando a pesquisadora percebeu a possibilidade de tornar o jogo mais complexo, e no segundo subitem, avaliaremos se houve desenvolvimento a partir da organização e simbolização da brinquedoteca.

4.3.1 Desenvolvimento da atividade voluntária por meio de intervenções da pesquisadora durante a brincadeira na brinquedoteca

Turma I (3 a 4 anos)

No Quadro 39, apresentamos as intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma I (3 a 4 anos).

Quadro 39 – Intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma I (3 a 4 anos) do CMEI

Recortes de cenas com intervenções da pesquisadora
<p>Cena 1: “Uma menina e dois meninos se reuniram em um canto e a menina, de posse de uma chave de fenda e um martelo de plástico, dizia que estava arrumando o carrinho. A pesquisadora pegou um carrinho e deu para ela arrumar, mas ela não deu atenção, isso aconteceu aos 17 minutos e eles ficaram envolvidos com isso mais 5 minutos e logo depois a professora solicitou que guardassem os brinquedos”.</p>
<p>Cena 2: “A menina que manuseia a escova sai de cena e não deixa as outras pegarem, elas pedem para ela devolver e ela não quer. Elas pedem a ajuda da pesquisadora, então a pesquisadora diz que elas podem utilizar outra coisa parecida com a escova para continuar brincando. Elas procuram na gaveta e também na estante, porém não encontram nada, na verdade queriam encontrar uma escova e não uma substituta para ela, e desse modo param de brincar”.</p>

Fonte: Elaboração própria

No primeiro recorte, destacamos, em negrito, a ação da pesquisadora que, ao dar o carrinho para a menina, esperava que a mesma pudesse concertar o carrinho e, assim, cumprir com uma meta, estabelecer diálogo e ampliar os papéis do jogo, porém, isso não aconteceu. A proposta era impulsionar a criança a sair do jogo simbólico com a manipulação objetal de carrinho e ferramentas e passar para o jogo de papéis de “oficina mecânica”, por exemplo.

É importante destacar que a apresentação de objetos e a sugestão verbal com o pedido de uma ação específica em torno do carrinho não foi o suficiente para motivar a criança a se envolver no jogo, portanto, retomamos o estudo de Elkonin (1980), na defesa de que o envolvimento no jogo de papéis com variedade de papéis e ações verbais e não verbais ligadas a eles perpassa pelo conhecimento do papel na sociedade. Explicamos, deste modo, que a intervenção da pesquisadora não foi suficiente para motivar a criança.

No segundo recorte, o objetivo da atuação da pesquisadora era estimular a substituição de objeto, que ao ser adotado pela criança sinaliza desenvolvimento do jogo no âmbito simbólico e da voluntariedade, porém, nesta intervenção, a pesquisadora também não obteve

sucesso, visto que as meninas aceitaram procurar outra escova, mas não encontraram um objeto substituto, não perceberam que uma peça de bloco de montar que estava no chão poderia ser uma escova. No final, tivemos a sensação de que somente a escova real serviria para o jogo.

A análise que fazemos, para o insucesso da intervenção, tem relação com a qualidade da mediação, e talvez fosse necessária uma intervenção mais explícita. Neste sentido, a pesquisadora poderia utilizar outros níveis de ajuda e/ou trabalhar com a introdução dos jogos de papéis por etapas (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2012). No entanto, a proposta para esta pesquisa foi de intervenções pontuais, não se constituindo numa estruturação completa da brincadeira e é neste ponto que se encontra nosso limite.

Turma II (4 a 5 anos)

No Quadro 40, apresentamos o recorte das cenas com as intervenções da pesquisadora na turma II (4 a 5 anos).

Quadro 40 – Intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma II (4 a 5 anos) do CMEI

Recortes de cenas com intervenções da pesquisadora
<p>Cena 1: “Uma menina passou o tempo todo brincando sozinha, juntou muitos objetos (brinquedos em um carrinho); em um determinado momento ela pegou um cachorro de pelúcia e disse que ia levá-lo ao veterinário. A pesquisadora perguntou onde era o veterinário e ela não respondeu, então a pesquisadora disse que havia um grupo (duas meninas que estavam reunidas em outro canto) que eram veterinárias. Uma das meninas do grupo, sinalizou com a cabeça aceitando a sugestão, porém, a menina do cachorro disse: ‘Não, elas não são muito boas’, e saiu pela sala. A pesquisadora tentou mais uma vez perguntando se algum de seus amigos poderia ser o veterinário, mas ela não deu atenção”.</p>
<p>Cena 2: “A mãe levanta e diz: ‘Oh, filha eu comprei um livrinho pra você’. Enquanto a mãe estava sentada arrumando a boneca, a filha continua pegando brinquedos pela sala. De repente aproxima-se um menino (que não estava participando do jogo desde o começo) e a mãe olha pra ele e diz: ‘filho pega aqui um boneco para você brincar’. A pesquisadora pergunta do que estão brincando e a menina diz: ‘De casinha, eu tenho dois filhos a menina e o menino’. Pegou a boneca, saiu de casa; a filha chegou e viu o menino colocando a roupa da sua boneca no boneco dele, ela virou para a pesquisadora e disse: “Tia ele pegou a roupa da minha boneca”. A pesquisadora diz: ‘uai ele não é seu irmão? Cadê sua mãe, vai falar pra ela’. Ela foi atrás da mãe e disse que seu irmão estava com o vestido da boneca. A mãe olhou para o filho e viu que ele já estava tirando a roupa e diz: ‘Olha, ele já está tirando’. A menina se acalmou e voltou a brincar.</p>
<p>Cena 3: “Um menino pegou uma pia de brinquedo, colocou peças pequenas de jogo de encaixe dentro da pia, encontrou uma colher de plástico e começou a mexer. A pesquisadora aproximou e perguntou do que estava brincando ele disse que estava fazendo comida na pia.</p> <p>Investigadora: Você está brincando de papai e filhinho (já que tinha um outro menino perto)</p>

ou de restaurante?

Criança: de restaurante.

Investigadora: O que você está cozinhando, caldo ou macarrão?

Criança: Estou fazendo macarrão.

Investigadora: E quem vai cobrar, você ou outra pessoa?

Criança: Eu mesmo.

Investigadora: Eu quero um prato de macarrão.

Criança: Ainda tenho que cozinhar no fogão.

Investigadora: Quando ficar pronto você me chama. Depois de 1 minuto ele me chamou.

Criança: quanto de macarrão você quer?

Investigadora: Quero a metade do pote. (Ele colocou quase cheio)

A pesquisadora pagou a conta com um pedaço de papel e saiu comendo”.

Cena 4: “Uma criança fez uma divisão com móveis de casinha e dizia vender coisas. **A pesquisadora se aproximou e disse que queria um brinquedo para a filha. A pesquisadora pegou um ursinho e perguntou quanto custava. A vendedora disse que era 49; a pesquisadora colocou a mão no bolso, simulou pegar um dinheiro e entregou para a vendedora, ela pegou e guardou.** Outras crianças que viram a cena, também foram comprar. Os brinquedos para vender acabaram e a pesquisadora sugeriu que a vendedora fosse buscar mais coisas para vender, ela aceitou a sugestão e disse: ‘vigia aí pra mim’ (para que ninguém assumisse o posto dela)”.

Fonte: Elaboração própria

Na turma II (4 a 5 anos), foram realizadas 4 intervenções ao longo das observações, com o objetivo de contribuir para que as crianças pudessem ampliar suas ações e atingir um nível mais elevado na organização do jogo.

Na primeira cena, destacamos, em negrito, a ação da pesquisadora, que tem como objetivo transformar o jogo simbólico da criança com o cachorro num jogo de papéis onde haveria mais personagens, por exemplo, uma médica veterinária e sua assistente. Porém, a criança não aceitou a sugestão e negou a proposta que a investigadora fez sem sair do jogo, ao dizer que as outras meninas não eram boas veterinárias. Diferentemente da turma I (3 a 4 anos), sobre a qual hipotetizamos que talvez as crianças não tivessem entendido a sugestão, percebemos que a criança entendeu a sugestão, mas não quis dar continuidade ao jogo de papéis.

Na segunda cena, a ação da investigadora teve como meta favorecer a resolução do conflito de acordo com o papel social, e permitir, desta forma, a continuidade do jogo de papéis. Neste caso, a meta foi atingida com sucesso, já que a menina aceitou a sugestão e procurou a mãe para auxiliá-la a resolver a situação. Ao aceitar a sugestão verbal, a criança dá um passo rumo a autonomia e independência, pois descobriu uma forma de resolver o conflito.

Na terceira cena, a intervenção aconteceu com uma criança que sempre brincava sozinha, e, portanto, a meta era fazer com que a criança saísse do jogo simbólico com os objetos de cozinha e iniciasse um jogo de papéis. Para tanto, a investigadora utilizou a estratégia de perguntas com duas opções que sugeria um tema diferente. A criança aceitou a ideia e disse brincar de restaurante e que estava cozinhando macarrão. Como tinha outro menino próximo, a pesquisadora tentou incluí-lo no jogo ao perguntar para o cozinheiro quem iria cobrar e receber o pagamento do prato que ela pediu, porém, o cozinheiro afirmou que ele receberia o dinheiro e não incluiu o colega. Isso pode ter acontecido por desconhecer os diferentes papéis que existem no restaurante e também, pelo que foi observado em outros dias, por ser uma criança que gosta de brincar sozinha, que é possessiva com os brinquedos e tem dificuldade de dividir. Foi um avanço importante para a criança aceitar o papel de cozinheiro e interagir com o cliente criando diálogo de acordo com o papel. Deste modo, se a criança tivesse a oportunidade de vivenciar outras situações como esta, poderia desenvolver a voluntariedade na interação com o outro, pois é no contato com o outro que há desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001).

Por fim, na quarta cena, a intervenção da pesquisadora tinha como objetivo favorecer o desenvolvimento do jogo de papéis, com a ampliação de ações que pudessem servir de modelo para outras crianças. Portanto, ao ver uma menina dedicada a vender brinquedos, a pesquisadora assumiu o papel de compradora, estabelecendo diálogo com a vendedora, solicitando que ela vendesse o brinquedo e colocasse preço no produto. A vendedora aceitou a sugestão e depois continuou as vendas com outros compradores que apareceram na cena. Assim, a meta foi atingida na medida em que possibilitou a continuidade do jogo de papéis por outras crianças que a princípio não estavam participando.

Turma III (5 a 6 anos)

No Quadro 41 apresentamos os recortes com as intervenções da pesquisadora nos jogos iniciados pelas crianças da turma II (4 a 5 anos).

Quadro 41 - Intervenções da pesquisadora durante o jogo da turma II (4 a 5 anos) do CMEI

Recortes de cenas com intervenções da pesquisadora
<p>Cena 1: “Um grupo de duas meninas juntaram vários objetos de diferentes categorias, livros, ferramentas, vasilhas de cozinha, boneca, roupinhas, encontraram também um brinquedo de bebê com vários botões que virou uma caixa registradora, pois segundo elas lá era uma loja. A pesquisadora aproximou do grupo com uma peça de quebra-cabeça e disse que queria comprar uma bonequinha. Perguntou o valor da bonequinha e a vendedora disse que era 100 reais. A pesquisadora deu a peça do quebra-cabeça, e a vendedora entregou a boneca e acabou devolvendo a peça. Depois de um tempo, a pesquisadora voltou e comprou uma ferramenta, elas deram a ferramenta, a pesquisadora deu o dinheiro, a vendedora deu a ferramenta e devolveu o dinheiro. A pesquisadora percebeu que uma menina era a vendedora e a outra a cobradora, e em alguns momentos a vendedora deixou claro, ao retirar a mão da colega, de que ela pegaria a boneca e daria para o cliente. A pesquisadora encontrou mais peças de quebra-cabeça, foi até um grupo de meninas que brincavam de casinha e disse: ‘Meninas ali do lado tem uma loja com muita coisa para comprar, aqui está o dinheiro’. Elas saíram animadas e chegaram todas juntas na loja. A vendedora vendo o tumulto disse bem alto: ‘façam uma fila, uma de cada vez’. As meninas fizeram uma fila e cada uma comprou o que quis e passaram o dinheiro (peça de quebra-cabeça) para a cobradora. A vendedora vendo que a cobradora não sabia o que fazer com as peças pegou um copinho da loja e deu para ela colocar o dinheiro dentro dizendo e fazendo gesto de apontar: ‘aqui oh, coloca aqui’. As compradoras foram embora e não retornaram mais. Teve um momento que a vendedora resolveu anunciar que a loja estava em promoção, as meninas compradoras não ouviram, e logo o jogo acabou”.</p>
<p>Cena 2: “Houve um momento em que dois meninos brigam por causa de um carrinho e pedem ajuda para a pesquisadora para resolver o conflito, a pesquisadora diz a eles que haviam vários carrinhos na sala e que eles poderiam brincar de mecânico onde um consertava e o outro levava o carrinho para consertar, porém, não aceitaram a sugestão”.</p>
<p>Cena 3: “Uma das meninas que participava desse grupo parou de brincar. A professora percebeu, perguntou o que foi e ela quis chorar. A pesquisadora tentou saber o que tinha acontecido e ela não disse nada, então a pesquisadora chamou a mãe do jogo e disse: ‘Olha sua filha está chorando, acho que ela está com fome’. A mãe providenciou uma comida para a filha e lhe deu na boca, a menina aceitou e passou a brincar novamente”.</p>
<p>Cena 4: “Dois meninos se interessaram pela penteadeira, começaram a explorá-la, abriram as gavetas, arrumaram uns pedaços de madeira para colocar dentro das gavetas, colocaram uns bichinhos de madeira em cima da penteadeira e por um momento disseram que arrumariam cabelos, ouvindo isso, a pesquisadora aproveitou e perguntou: aqui é um salão de cabeleireiro? ’ Eles disseram que sim, então a pesquisadora disse que queria arrumar seu cabelo. A pesquisadora soltou o cabelo, sentou na cadeira e os meninos começaram a mexer, disseram que estavam penteando, usaram um pedaço de madeira para pentear. Assim, que terminaram a pesquisadora perguntou quanto era, e eles disseram que 50 reais, a pesquisadora colocou a mão no bolso, simulou pegar o dinheiro e deu para o ajudante do cabeleireiro”.</p>
<p>Cena 5: “Enquanto a pesquisadora arrumava o cabelo, a professora disse para os meninos cabeleireiros capricharem, pois se ficasse bom, ela também arrumaria o dela. Assim que terminaram o cabelo da pesquisadora, chamaram a professora para sentar. Eles também pentearam o cabelo dela com o pedaço de madeira, acrescentaram a ação de lavar, fazendo uso de uma pia que estava próxima; a professora solicitou que eles esfregassem o cabelo, pois assim era o jeito certo de lavar (Intervenção da professora a partir da intervenção da pesquisadora) ”.</p>

Fonte: Elaboração própria

Na turma II (4 a 5 anos), foram realizadas 5 intervenções, sendo que a última intervenção apresentada foi realizada pela professora da turma, a partir da intervenção anterior da pesquisadora. Assim como nas intervenções anteriores, nesta turma, também tínhamos o objetivo de ampliar o repertório de ações das crianças, favorecer a continuidade do jogo, oferecer modelo de diálogos e estratégias para resolver conflitos.

Na primeira cena, o envolvimento das meninas em torno de uma temática diferente de “casinha” e “mamãe e filhinha” chamou a atenção da pesquisadora, que se apresentou como cliente para que o jogo pudesse ter continuidade e inseriu o preço dos produtos e o pagamento como regra, porém a cobradora apresentou dificuldades na hora de substituir o dinheiro por

peça de quebra-cabeça, pois no início devolvia o dinheiro para a cliente. A substituição da peça de quebra-cabeça por dinheiro levou um tempo para ser aceita no jogo, mas depois de um tempo a cobradora entendeu a sugestão.

A pesquisadora comprou dois objetos e nenhuma outra criança se interessou em ser cliente, portanto, para não deixar o jogo de papéis, com o tema “loja”, acabar por falta de clientes a pesquisadora chamou a atenção de algumas meninas para a loja e deu dinheiro para a realização das compras. Esta intervenção foi um sucesso, visto que as meninas aceitaram ser clientes, fizeram suas compras e pagaram por elas. O interesse das meninas pela compra dos produtos exigiu da vendedora a criação de regras para organizar a venda, revelando autonomia, independência, desenvolvimento de função simbólica e voluntariedade. Por fim, o jogo acabou por falta de clientes, mas antes disso a vendedora apresentou uma última estratégia que foi anunciar a promoção de produtos.

Na segunda cena, o objetivo era auxiliar as crianças a resolverem o conflito de posse do objeto, a partir da criação de uma temática (oficina mecânica) com diferentes personagens, porém os meninos não aceitaram a sugestão. Talvez não entenderam a proposta, por desconhecimento da temática; ou entenderam, mas não se sentiram motivados a iniciar o jogo ou a estratégia que a pesquisadora utilizou foi insuficiente, necessitando de outros níveis de ajuda.

Na cena 3, a pesquisadora teve como objetivo estimular a criança a voltar ao jogo. Não se sabe a princípio porque a menina saiu do jogo e começou a chorar, portanto, a investigadora tentou descobrir por meio de pergunta, mas a criança não respondeu. Numa segunda tentativa, a pesquisadora mudou a estratégia, utilizando a temática do jogo e pediu ajuda à mãe para resolver a questão. A menina aceitou a sugestão e voltou para o jogo, resultando no sucesso da intervenção. De acordo com Elkonin (1980), a criança consegue realizar ações no jogo que ainda não tem condições de realizar fora dele, e isso pode ser observado no recorte que apresentamos. É por isso que o jogo de papéis promove o desenvolvimento infantil ao possibilitar experiências que as crianças não vivenciam fora do jogo e impulsiona ações novas que ainda não fazem parte do seu repertório.

Na cena 4, a pesquisadora identifica o interesse de dois meninos por um brinquedo temático e aproveita para estimular as crianças a iniciarem um jogo de papéis com um tema novo, ao perguntar se eles eram cabeleireiros e se candidatar como cliente. Os meninos aceitaram a intervenção e desenvolveram o papel com ações adequadas para o tema, como escovar o cabelo usando objeto substituto. Esta cena teve um desdobramento, pois estimulou a intervenção da professora que também se dispôs a ser cliente se os cabeleireiros caprichassem

no cabelo da pesquisadora. As crianças atenderam a professora e inseriram na cena a ação de lavar o cabelo antes de pentear. Nas duas cenas, percebemos que a participação do adulto favorece o envolvimento das crianças, que são estimuladas a criarem ações e estabelecerem relações que não aconteceriam se não tivesse a mediação. Portanto, tiveram a oportunidade de cumprir metas, seguir regras até o final, estabelecer relações e acordos, moldando o comportamento de acordo com as necessidades, favorecendo deste modo o desenvolvimento da atividade voluntária.

Para finalizar, destacamos, no Quadro 42, os temas que surgiram e foram explorados pelas crianças e aqueles que poderiam ser explorados caso tivessem aceitado a intervenção da pesquisadora.

Quadro 42 - Temas dos jogos de papéis a partir da intervenção da pesquisadora

Turma	Tema	Foi aceito e desenvolvido pelas crianças
3 anos	Oficina Mecânica	Não
3 anos	Cabeleireiro	Não
4 anos	Veterinário	Não
4 anos	Restaurante de massas	Sim
4 anos	Loja de brinquedos	Sim
5 anos	Loja de produtos variados	Sim
5 anos	Oficina Mecânica	Não
5 anos	Cabeleireiro	Sim

Fonte: Elaboração própria

Os temas registrados no Quadro 42, que surgiram e se desenvolveram mediante intervenção da investigadora, são diferentes e novos em comparação com os temas dos jogos de papéis apresentados no Quadro 26. A exploração de temas variados é algo importante para o desenvolvimento das crianças, na medida em que permite a criação de ações verbais e não verbais específicas para diferentes papéis, solicitando ainda regras diferenciadas e também resolução de conflitos de acordo com o papel e a temática. Superar a temática “casinha” e “mamãe/filhinhos” possibilita a criança experimentar diferentes papéis sociais, ampliando seu repertório de ações e desenvolvendo interações novas. E é por meio destas interações que a criança irá desenvolver suas neoformações, entre elas a atividade voluntária.

De um modo geral, mesmo que as intervenções tenham sido pontuais, sem a intenção de grande estruturação, percebemos que houve ganhos quando as crianças aceitaram as sugestões. Ganharam aumento no tempo de envolvimento, aumento no número de

personagens, variação nas ações, possibilidade de explorar e sustentar diálogo, possibilidade de explorar outras temáticas, oportunidade para criar regras e resolver conflitos de acordo com o papel social. Isto, portanto, evidencia a importância do papel do professor de modo atento e consciente das possibilidades que podem ser exploradas dentro do jogo infantil. Por fim, cabe destacar que todas as intervenções tinham como meta transformar a brincadeira em jogos de papéis mais desenvolvidos.

4.3.2 Desenvolvimento da atividade voluntária a partir da organização e simbolização da brinquedoteca

Turma I (3 a 4 anos)

Quando anunciamos que as crianças poderiam brincar, eles se levantaram, se aproximaram das prateleiras e observaram o que tinha, alguns pararam e pegaram o que queriam e outros apenas olharam. A turma I (3 a 4 anos) iniciou a brincadeira e os objetos que chamaram a atenção foram: xilofones, boliche, bolas.

A maioria brincou sozinha, porém houve maior número de grupos de 2 ou 3 crianças em torno de um brinquedo. Foram observados 8 agrupamentos diferentes ao longo do tempo que eles tiveram para brincar. A maioria dos agrupamentos eram de 2, houve um de três e outro de 4.

Em relação aos temas, apareceu um trio que brincou na penteadeira, manuseou o pente para pentear e arrumar o cabelo; uma das meninas fez uma auto maquiagem, utilizando objetos substitutos. Uma criança manuseou o fogão, utilizando pratinhos e um bichinho de madeira que era a comida. Houve jogo de boliche, torre de blocos de madeira e caminhões transportando instrumento.

Observamos uma criança pedindo para a outra utilizando o seguinte diálogo: “me empresta seu cavalo para eu ir à fazenda?” A criança que pediu não teve sucesso, porque o outro não aceitou emprestar, mas foi um avanço. Isso indica um tema diferente e também um diálogo de acordo com o personagem na tentativa de resolver um conflito. A tentativa de resolução de conflito de acordo com o papel ainda não havia sido registrada.

De um modo geral, não observamos conflitos em torno dos objetos, a maioria estava feliz e ocupada com o que havia escolhido, porém, é necessário destacar que foi realizada apenas uma observação após a organização do espaço.

A organização do espaço interferiu no comportamento das crianças que, assim como as outras, brincaram com maior tranquilidade e envolvimento. Puderam escolher e pegar aquilo que realmente interessava, mantiveram mais tempo envolvidas com os brinquedos, trocando menos de objetos.

No momento de guardar os brinquedos, eles colocaram a maioria das coisas no lugar, quando não sabiam eles perguntavam; os símbolos orientaram as crianças a guardarem tudo no devido lugar, quase não encontrando dificuldade para isso, muito pelo contrário tiveram o prazer de colocar tudo no mesmo lugar, houve até briga para saber quem colocaria os boliches na prateleira.

Turma II (4 a 5 anos)

Na turma II (4 a 5 anos), inicialmente, foi observado o mesmo movimento da turma I, ou seja, as crianças, com certa calma e até organização, pegaram os brinquedos que mais lhes chamaram a atenção; primeiro olhavam tudo o que tinha e então escolhiam o que queriam. Alguns brinquedos que eles nunca tinham brincado, porque ficava escondido, ou misturado, foi motivo de atenção. Interessaram-se pelo xilofone, pelas bolas, também pelo boliche e, por fim, por cubos com encaixe de formas diferentes que ficavam desmontados dentro de uma caixa e com peças misturadas. Isto foi um ponto diferente dos outros dias observados. Quanto aos agrupamentos, eles continuaram mantendo a mesma estrutura anterior, ou seja, a maioria brincou sozinha, e alguns grupos foram formados, mas com poucos integrantes.

Sobre os temas relacionados aos grupos, teve uma dupla de menino e menina que disseram brincar de casinha, em que ela era a mãe, ele o pai e a filha era uma boneca grande. Houve ações como a mãe dando comida para a filha com colher e copinho. A outra dupla eram duas meninas que disseram fazer comida; para tanto utilizaram um pote de letrinhas para colocar na pia e cozinhar. Não observamos distribuição de papel e nem diálogo relacionado ao tema. Depois que terminaram de brincar, uma das meninas pediu ajuda para a pesquisadora para fechar o pote onde as letrinhas estavam guardadas. E, por fim, dois meninos estavam com um carro e uma carreta arrastando uma casinha de brinquedo e carregando também várias ferramentas. A pesquisadora perguntou do que estavam brincando e um deles disse que estavam consertando casa.

Foi possível observar um pequeno diálogo relacionado ao tema, como a mãe pedindo para o pai pegar um copinho para dar a filha; e o destaque vai para um menino que brincou com o cubo de encaixar formas e depois que terminou de brincar colocou no mesmo lugar de

onde havia retirado, antes do final do tempo. Essa foi uma ação nova, que não havia sido observada antes.

Destacamos, também, 3 grupos que permaneceram juntos até o final do tempo estipulado para a brincadeira. Ficaram envolvidos em torno de 20 minutos dos 25 minutos disponíveis. Este dado aponta um aumento no tempo que eles permaneceram brincando juntos, envolvidos com o mesmo objeto. Pode ser porque os objetos se tornaram mais atraentes, pode ser porque agora eles sabem tudo o que tem no espaço e podem escolher com mais consciência com o que brincar. Porque antes, como tudo ficava misturado, não era possível reunir objetos relacionados com o mesmo tema. Seria importante observar mais uma vez para verificar se isso seria recorrente.

Ao final de 25 minutos, a professora solicitou que as crianças guardassem os brinquedos no lugar. Essa turma tem dificuldade de guardar os brinquedos, a professora não consegue envolvê-los no processo e, muitas vezes, acaba guardando por eles. Alguns iniciaram o processo de guardar e, aos poucos, a pesquisadora os orientava a observar os símbolos, porém nem todos guardaram, então a pesquisadora pediu a professora para colocar todos sentados num canto, e foi chamando um de cada vez e pedindo para que guardasse seguindo as orientações. Aquele que guardava ia saindo para fazer fila e ir jantar. Essa proposta melhorou um pouco o processo de guardar. Ao final, nem tudo foi colocado nas prateleiras e algumas coisas ficaram misturadas, mas a maioria foi devolvida no lugar certo. Alguns se preocuparam até de manter o modo que estava, por exemplo, os pinos do boliche estavam em pé, mas um menino guardou deitado e por isso não parava na prateleira. Uma menina foi e jogou tudo no chão para colocar em pé.

Apesar de verificarmos algumas ações novas, o jogo permaneceu no mesmo nível, ou seja, no nível de representação materializada de ações e papéis, sugerindo que o espaço organizado com indicações de símbolos favorece a brincadeira em termos de organização e escolha de objetos ideais para o jogo, mas não houve desenvolvimento no nível do jogo, ou seja, não apareceram novos personagens, nem distribuição de papéis, nem diálogos estruturados e os grupos continuaram pequenos.

Turma III (5 a 6 anos)

Ficaram mais tranquilos para pegar os brinquedos, alguns se aproximavam da estante olhavam o que tinha e não retiravam. As bolas chamaram a atenção de muitos que pegaram as mesmas para brincar sozinho ou de dupla. Estas bolas ficavam guardadas dentro de um saco,

por isso, nunca as tinham visto. Outro brinquedo que também chamou a atenção foi o boliche. Dois meninos se interessaram por eles inicialmente e, com o tempo, outras crianças se aproximaram para brincar. Os xilofones também foram brinquedos que chamaram a atenção porque são diferentes, e antes eles ficavam dentro de uma caixa na prateleira, onde as crianças não mexiam. Com os xilofones eles manuseavam, tocavam um pouco e depois deixavam de lado.

No uso de objetos há substituições, como uma peça circular que é uma bolacha, peneiras que são pratos, pedaço de madeira com números e letras desenhados que são teclados de computador.

Quanto aos agrupamentos foi mantida a mesma estrutura dos outros dias, ou seja, há crianças que preferem ficar sozinhas, houve muitas duplas e dois trios, sendo que um destes ficou menos tempo juntos. Os interesses diversos pelos materiais, que agora estão mais acessíveis, levaram a uma maior divisão entre as crianças, e isso não favorece o desenvolvimento do nível do jogo, na medida em que a manipulação de objetos é mais importante que as relações com os pares.

Quanto aos temas, duas meninas disseram brincar de casinha, havia a mãe e duas filhas, sendo que uma era uma boneca. Elas passaram boa parte do tempo envolvidas, mas também se dispersaram com outros jogos. Elas utilizaram ações que sugeriam o tema, como dar mamadeira para a boneca, fazer comidinha e também observei diálogo, como: “filha, pega esse copinho para mim”, “dá mamadeira pra ela enquanto eu faço a comida”, “vai para a escola filha”.

Houve uma criança que brincou sozinha de fazenda. O boneco que manuseava na mão era o fazendeiro que cuidava dos porcos e o outro boneco era o dono da casa. Este foi um tema novo, que não havia aparecido, porém, é importante destacar que a pesquisadora havia organizado em uma das prateleiras um cercadinho onde colocou dois porquinhos dentro.

No jogo de boliche, as crianças enfileiraram os pinos e houve definição de regras, isto é, um de cada vez jogava e havia também uma distância correta para jogar. Os conflitos por objetos ainda continuaram aparecendo (computador, arco-flecha), quando não conseguiam resolver chamavam a professora, houve um momento que uma chorou e emburrou, então a colega cedeu.

Ao final, todos se dispuseram a guardar, a maioria respeitou os lugares simbolizados, alguns perguntaram para a pesquisadora onde guardava determinado brinquedo. Todos os brinquedos foram guardados, em sua maioria no lugar devido. Houve apenas algumas misturas de espaços e tudo foi guardado rapidamente. Em alguns momentos, a pesquisadora

ouviu as crianças se corrigirem dizendo para o outro que não era o lugar certo de guardar, e esse comportamento de controlar a ação do outro é um ponto importante no desenvolvimento da internalização de regras.

A organização do espaço provocou modificações nas brincadeiras, como interesse por objetos diferentes, que geraram brincadeiras com temas diferentes. Ficaram mais tempo envolvidas com o mesmo brinquedo e guardaram com mais facilidade, pois sabiam onde colocar. A organização do espaço provou ser um passo importante para tranquilizar as crianças, pois sabem onde encontrar o que precisam para brincar, ajudou na orientação na hora de guardar, favoreceu o surgimento de novo tema e estimulou preocupação com a manutenção das regras. Deste modo, favoreceu a atividade voluntária na hora da escolha, pois poderiam escolher o que queriam ao saber tudo o que tinha e na hora de guardar também foi um importante guia. Porém, os conflitos ainda continuaram, os agrupamentos foram menores, cada um se interessou por um brinquedo, e não houve alteração no nível do jogo, continuando no nível de manipulação de objetos com representações materializadas de ações e de papéis.

Em uma pesquisa experimental realizada com crianças da Educação Infantil, com o objetivo de destacar a mediação pedagógica como importante para o desenvolvimento do jogo de papéis, levou às seguintes conclusões: oferecer um cenário é melhor que oferecer brinquedos, pois se evita que a criança mude constantemente de brinquedos; os cenários sugerem a encenação de papéis, onde as ações e relações são mais importantes que os brinquedos; a estruturação da brincadeira na Educação Infantil é necessária para que as crianças atinjam o nível de jogo de papéis sociais, que impulsiona o desenvolvimento de processos psicológicos; o papel da escola de Educação Infantil é criar as condições necessárias para que a brincadeira de papéis seja rica e diversificada (MARCOLINO, MELLO, 2015a).

Ainda com base na pesquisa anterior, o cenário configurou-se num apoio para o desenvolvimento de jogos de papéis, porém ele sozinho não promove a brincadeira, para tanto, é importante “as crianças na Educação Infantil conhecerem as atividades humanas e as relações entre as pessoas, para que tenham conteúdo a ser interpretado na brincadeira” (MARCOLINO, MELLO, 2015a, p. 165).

Por fim, percebemos com a organização e simbolização da brinquedoteca algumas alterações mínimas, isto é, no âmbito da escolha dos brinquedos e na hora de guardar, porém não observamos avanços qualitativos no jogo. Assim, concluímos que a intervenção da pesquisadora durante o jogo resultou em maiores ganhos qualitativos no jogo de papéis do que a intervenção na organização e simbolização da brinquedoteca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar como se dá o desenvolvimento da atividade voluntária entre crianças de 3 a 6 anos, e partimos do princípio, sustentado pela Teoria Histórico-cultural, de que o uso do jogo de papéis como atividade principal contribui para o desenvolvimento psicológico infantil, entretanto é importante compreendermos na prática como isto se constitui no âmbito da Educação Infantil.

Neste sentido, neste trabalho apresentamos a atividade voluntária como uma neoformação que inicia seu desenvolvimento na fase pré-escolar, isto é, entre 3 e 6 anos, e se beneficia do jogo de papéis sociais, entre outras atividades, como análise de contos e desenho orientado. Nossa justificativa pessoal e social para esta investigação estão nos seguintes motivos: primeiro acreditamos que alguns dos comportamentos, que estão na base do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como falta de atenção, dificuldade de autocontrole, impulsividade e dificuldade de cumprir metas, sinalizam baixo desenvolvimento da atividade voluntária; segundo, estes comportamentos que poderiam ser resolvidos com o desenvolvimento da atividade voluntária estão sendo tratados com medicamentos controlados, aumentando assustadoramente o consumo entre crianças em fase escolar, configurando-se num problema social; por último, destacamos o grande número de crianças que enfrentam dificuldades na escola por apresentarem estes comportamentos, ficando à margem do processo educativo.

Estas complicações sociais e educacionais nos preocupa, portanto, justificamos nosso interesse em oferecer não só à comunidade acadêmica, mas também aos profissionais da Educação, um trabalho que possa apontar possíveis caminhos e alternativas que fomentem ações que favoreçam o desenvolvimento psicológico das crianças, contribuindo diretamente para o sucesso escolar.

Para tanto as perguntas que buscamos responder foram: quais são as ações indicativas de voluntariedade na atividade de jogo de papéis estruturado pela docente? Quais são as ações indicativas de voluntariedade na atividade de jogo de papéis não estruturado pela docente? Há diferenças de ações indicativas de voluntariedade entre as crianças de 3 e 6 anos? Qual o nível de desenvolvimento de atividade voluntária entre as crianças de 5 a 6 anos? Qual a percepção das professoras sobre o uso do jogo na Educação Infantil?

Nossas análises apontaram que as crianças do CMEI desenvolvem jogo de papéis sociais, porém num formato simplificado, sem muitas regras, com grande apego aos objetos/brinquedos, sem variação de temas e com poucos papéis sociais. O fato das crianças

entre 3 e 6 anos, numa brincadeira livre, desenvolver o jogo de papéis sinaliza que esta atividade desperta o interesse delas, na medida que há a necessidade de comunicação social e o jogo de papéis é o motivo que buscam, pois permite às crianças serem como o adulto.

Por falta de orientação, as crianças deixam de explorar ações verbais e não verbais indicativas de voluntariedade, o que por outro lado, foi explorado pelas crianças do colégio mexicano. Para tanto, o colégio mexicano adota um programa, desenvolvido por Solovieva e Quintanar (2012a), de orientação para a introdução do jogo de papéis na Educação Infantil por etapas. Este programa tem como objetivo oferecer ao educador uma proposta que vai do jogo de papéis com a participação objetal até o jogo de papéis independente. Para tanto, as crianças tem a oportunidade de passar de uma etapa para outra alcançando o último nível, que é o formato mais independente.

Diante disto, a pergunta que fazemos é: porque o jogo de papéis estruturado favorece o desenvolvimento da Atividade Voluntária? Quais seriam as ações indicativas de voluntariedade?

O programa para introdução do jogo de papéis na Educação Infantil sugere a mesma divisão, conforme as partes funcionais de toda atividade (TALIZINA, 2009), isto é, planejamento, execução e controle. A etapa de planejamento da atividade é muito importante, pois dela dependerá o restante das ações. Assim, as professoras utilizam diferentes estratégias, de acordo com o nível de desenvolvimento do jogo de cada turma, para fomentar entre as crianças a visualização mental de todo o processo e fazê-las atingir a meta. Desta maneira, faz uso do apoio externo, principalmente nas turmas iniciais, para que concretamente atinjam ao planejamento necessário.

Faz parte do momento de planejamento os seguintes passos: escolha do tema, apresentação e divisão de papéis, definição de ações verbais e não verbais, definição de regras, construção de símbolos, organização do espaço com sinalização de símbolos. Em relação ao planejamento, destacamos que este evolui do planejamento mais concreto e direto, como visualização de filmes, figuras, modelos de ações verbais e não verbais, construção de cenário semelhante, uso de objetos e roupas que se aproximam do real até atingirem um nível no qual os modelos são dispensáveis, os objetos reais não são necessários, a construção dos símbolos e regras são independentes, os símbolos ficam mais complexos e o tempo para o planejamento aumenta, pois quanto mais complexo o jogo, mais tempo exige-se para planejá-lo.

Após o planejamento temos a execução propriamente dita, ou seja, as interações entre as crianças, e entre elas e os objetos. As ações verbais e não verbais, bem como as regras são

apresentadas e seguidas pelas crianças que atuam de acordo com o papel escolhido. Uma das professoras destacou que, no jogo, a criança controla seu comportamento de modo diferente e segue regras que, fora do jogo, tem dificuldade de seguir, portanto elas tem a oportunidade de dar um salto qualitativo em suas interações. A escolha do papel e a atuação de acordo com as regras sociais é algo que motiva as crianças e desperta interesse, assim, para estimular todas as crianças a vivenciarem as diferentes perspectivas de uma mesma temática, as professoras realizam várias rodadas de jogo do mesmo tema, para que as crianças possam trocar de papéis. Esta estratégia soluciona os conflitos na hora da escolha, pois a criança sabe que se na primeira rodada ela foi paciente, na próxima rodada poderá ser médico/enfermeiro. Por fim, durante a execução as professoras podem participar como personagens; como observadoras ativas, que dá orientações durante o jogo; e como observadoras passivas. O tipo de participação docente depende do nível de desenvolvimento do jogo.

Para finalizar, após a execução, as crianças são reunidas para avaliarem o desenvolvimento da atividade. A professora, por meio de perguntas, avalia o jogo de um modo geral, identificando se eles cumpriram com a meta, e também avaliam cada papel social. Cabe destacar que a avaliação é voltada para o papel, por isso pergunta: Como foi o atendimento do médico? O garçom estava atento aos pedidos dos clientes ou se distraiu? O foco está nas ações ligadas ao papel social, àquilo que se espera socialmente daquele profissional e não à determinada criança. Desta forma, as crianças aprendem a olhar e valorizar o que realmente importa em cada papel, para depois controlarem suas ações na próxima rodada, já que após cada rodada se realiza o momento de reflexão.

O momento de planejamento e reflexão não acontece entre as crianças do CMEI que desenvolvem o jogo de papéis sem orientação do professor e isto, deixa a atividade pobre em ações indicativas de voluntariedade. O que não é novidade, pois sabemos que segundo Vigotsky (2001) o desenvolvimento se dá no contato com o outro, num movimento que vai do externo para o plano interno, desta forma é preciso ação intencional e planejada do docente para potencializar o jogo temático de papéis sociais, a fim de explorar todos os elementos do jogo.

Os elementos do jogo de papéis sociais estruturado pelas professoras mexicanas são: situação social, papel social, linguagem, símbolos, regras e objetos. E para cada elemento, foram elencadas ações indicativas de voluntariedade, como: resolve os conflitos de acordo com o papel, propõe novos papéis, atua de acordo com o papel social, constrói diálogo adequado ao papel, se regula pela própria linguagem, cria símbolos, segue as regras até o fim do jogo, faz uso de brinquedos substitutos, organiza o cenário, entre outros. Por outro lado, no

jogo de papéis desenvolvido pelas crianças do CMEI também identificamos os elementos de papel social, linguagem, regras e objetos, porém com menos ações indicativas de voluntariedade e com algumas ações pouco exploradas como: o diálogo quase não existe, não possuem estratégias para resolver os conflitos, passam a maior parte do tempo apegadas aos objetos, tem dificuldade de utilizar brinquedos substitutos, não há variação de ações verbais e não verbais associadas ao papel e repetem a mesma situação social, isto é, de “mamãe e filhinhos”.

Ao serem deixadas à própria sorte, as crianças exploram aquilo que conseguem realizar sozinhas, e isso não promove aprendizagem, pois como afirma Vigotsky (2001) a aprendizagem/desenvolvimento se dão na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no contato com aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

Ao compararmos a turma I (3 a 4 anos) com a turma III (5 a 6 anos) do colégio mexicano, identificamos um avanço no nível do jogo de papéis e ao mesmo tempo um aumento nas ações indicativas de voluntariedade. Assim, o jogo de papéis estruturado oportuniza à criança explorar temáticas diferentes, vivenciar papéis variados, ampliar a linguagem e desenvolver ações não verbais independentes, por meio de orientações e modelos.

As professoras do colégio mexicano tem consciência teórica da importância do jogo para o desenvolvimento infantil, citando várias conquistas grupais e individuais, como independência, iniciativa, desenvolvimento da voluntariedade, da imaginação, autocontrole, seguimento de regras, entre outras. Esta percepção por parte das professoras foi desenvolvida por meio de cursos de formação em serviço, leitura de livros, entre outras atividades oferecidas pelo colégio. A Teoria Histórico-cultural foi apontada pelas três professoras como um referencial importante de apoio para a prática e elas reconhecem que antes de trabalhar na escola não pensavam da mesma forma, já que o curso de graduação não lhes ofereceu estes conhecimentos.

Diante disso, destacamos uma particularidade do contexto onde os jogos de papéis estruturados foram desenvolvidos, isto é, a formação teórica continuada que sustenta a prática das professoras, e que é desenvolvida frequentemente por meio de cursos, participações em apresentações de dissertações, leituras de livros, discussões de casos e produção de pesquisa. Na prática, percebemos que esse é um ponto chave, que vai guiar todas as mediações posteriores.

Defendemos, desta forma, a formação continuada de professores da Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de modo que possam contribuir para a

transformação da prática pedagógica, com ações que garantam a aproximação das crianças com os instrumentos da cultura, com a oferta de materiais diversificados e com ensino intencionalmente planejado levando em consideração os conhecimentos acumulados pela humanidade (MAGALHÃES, 2013; ARCE; BALDAN, 2013; MORETTI; MOURA, 2010).

Em entrevista realizada com as professoras do CMEI não foi possível obter nenhuma informação que tivesse relacionada com a fundamentação teórica que sustenta a prática delas. Ao serem diretamente perguntadas sobre a capacitação de um professor para atuar na Educação Infantil, algumas tiveram dúvidas sobre o que responder e apontaram que o professor de Educação Infantil precisa ter qualidades pessoais, como paciência, dedicação, gostar do que faz, ou seja, que estão muito mais ligadas ao cuidado do que ao conhecimento científico.

Sabemos e reconhecemos que falta investimento na formação de professores, que falta valorização salarial e que há excesso de sobrecarga de trabalho (ALVARENGA, 2012), portanto, defendemos mudanças no campo político e no campo educacional que venham a refletir na prática docente. Todavia, considerando que não podemos esperar que no âmbito das políticas públicas para a educação teremos alterações rápidas que possam refletir na prática, nossa proposta é sugerir alteração da prática, por meio da conscientização teórico-crítica do papel do professor de maneira que ele possa fazer a diferença em sua rotina e se posicionar politicamente diante das diversas tentativas de desmonte da educação.

É neste contexto social que levantamos a bandeira do fortalecimento teórico dos professores, sustentados por uma teoria que entende a educação como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do indivíduo, que defende a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que tem como ideal formar indivíduos com comportamento voluntário, que considere os interesses do coletivo como superiores às necessidades pessoais/individuais. Para isso, sugerimos que a Teoria Histórico-Cultural possa ser estudada nos cursos de formação inicial e continuada, na certeza que fará diferença na prática (MAGALHÃES, 2013; MORETTI; MOURA, 2010).

As professoras de Educação Infantil precisam entender que “a brincadeira de papéis sociais revoluciona o desenvolvimento da criança por propiciar a apropriação das ações, das funções e das relações travadas pelo adulto, tornando-se essencial no processo de formação da personalidade infantil” (ARCE; BALDAN, 2013). Para tanto, é preciso estudar, é preciso se colocar no papel de pesquisadora, é preciso refletir a partir da prática diária identificando incoerências como as observadas, na qual as professoras discursam que a brincadeira é

importante para o desenvolvimento, mas cancelam, por vários motivos, o momento de brinquedoteca.

Ao compararmos os jogos de papéis desenvolvidos no CMEI com os jogos realizados no colégio mexicano, percebemos o quanto as crianças poderiam ganhar com a ação intencional do professor. No colégio mexicano, percebemos diferenças qualitativas no jogo de papéis entre as turmas e dentro da própria turma ao comparamos os dados iniciais e finais, porém, não podemos fazer a mesma afirmação no caso do CMEI. No CMEI, apesar de termos registrado indicadores de que as crianças podem realizar o jogo de papéis em uma etapa mais avançada, registramos também, por outro lado, que elas não passam a maior parte do tempo envolvidas com jogos de papéis mais complexos.

Diante da necessidade da participação do adulto/educador, evidenciada na revisão teórica e corroborada pela pesquisa realizada na escola mexicana, a pesquisadora realizou, no CMEI, algumas intervenções durante a brincadeira das crianças. Para tanto, ao identificar situações que pudessem ampliar o envolvimento das crianças com o jogo, atuou por meio de ações verbais e não verbais de acordo com cada situação. Cabe aqui retomar as estratégias que foram utilizadas pela pesquisadora, a fim de destacar as possibilidades de mediação, a saber: se transformou em um personagem; utilizou um brinquedo para sinalizar que estava participando do jogo, sendo que o brinquedo funcionou como objeto mediador da relação adulto/criança; apresentou sugestão verbal de como as crianças poderiam se organizar no jogo; realizou perguntas abertas sobre o jogo; realizou perguntas de duas opções; inseriu diálogo de acordo com o papel social na relação com a criança; sugeriu outros personagens para compor o jogo.

De um modo geral, mesmo que as intervenções tenham sido pontuais, percebemos que houve os seguintes ganhos: ganharam aumento no tempo de envolvimento, aumento no número de personagens, variação nas ações, possibilidade de explorar e sustentar diálogo, possibilidade de explorar outras temáticas, oportunidade para criar regras e resolver conflitos de acordo com o papel social. Assim, é possível afirmar que a pesquisadora atuou na zona de desenvolvimento proximal das crianças. De acordo com Vigotsky (2001), se a criança consegue realizar algo com ajuda, é indicativo de que no futuro conquistará a realização independente.

O jogo de papéis estruturado pela professora possibilitou que as ações indicadoras de atividade voluntária ficassem mais fortes e efetivas entre as crianças de 3 a 6 anos, numa conquista crescente, que não dependeu da idade biológica, mas da maturação psicológica das crianças. Porém, não podemos afirmar que o mesmo aconteceu quando o jogo de papéis foi

realizado livremente pelas crianças sem o apoio do adulto. Portanto, neste ponto, chamamos a atenção para o fato de que a brincadeira vista como algo livre e natural das crianças, que deve acontecer sem interferência do adulto, não é uma atividade que contribui para o desenvolvimento psicológico, mais especificamente não contribui para o desenvolvimento da atividade voluntária.

Nossa afirmação é sustentada não só pela comparação com a atividade estruturada no México, mas também pelas intervenções da pesquisadora. A intervenção da pesquisadora, durante as brincadeiras, se mostrou importante para impulsionar o desenvolvimento e manutenção de ações voluntárias que até então não haviam sido registradas nas turmas. As intervenções foram pontuais, não apresentando a mesma complexidade da estruturação e organização das professoras do colégio mexicano, porém, promoveram conquistas.

Assim, a atividade voluntária é uma neoformação psicológica, que possibilita a criança controlar seus desejos, a direcionar sua atenção para aquilo que é importante no momento e não para aquilo que é mais atraente; possibilita ainda cumprir objetivos traçados até atingir ao ponto de traçar os próprios objetivos. Este controle voluntário é extremamente importante para a fase de estudo, portanto seria relevante se as escolas de Educação Infantil fomentassem este desenvolvimento.

Entre às muitas atividades, destacamos o jogo de papéis sociais como atividade principal, que ao ser intencionalmente estruturado pelo docente favorece o desenvolvimento da atividade voluntária e de outras neoformações já verificadas em outras pesquisas. O colégio mexicano trabalha com um programa para a formação do jogo de papéis sociais por etapas, que é desenvolvido nas turmas de 3 a 6 anos, porém, não podemos afirmar se este é o melhor caminho para a realidade brasileira, para a realidade da escola pública, de tempo integral e que tem turmas com mais de 20 crianças.

Por fim, acreditamos que o jogo temático de papéis sociais é uma atividade que promove o desenvolvimento de ações indicativas de voluntariedade, no entanto, cabe realizar um experimento formativo para adaptar o programa de jogo de papéis sociais para a realidade brasileira e comprovar o processo de desenvolvimento psicológico da atividade voluntária. Por outro lado, sabemos que a atividade voluntária não é apenas desenvolvida por meio do jogo temático de papéis sociais. É possível desenvolvê-la em outras atividades intencionalmente planejadas e organizadas pelo professor como desenho orientado e análise de contos.

Para encerrar, sugerimos novas pesquisas no âmbito da Educação Infantil que possam utilizar experimentos formativos, nos quais o jogo de papéis é a atividade principal, assim como vem sendo realizados no México e na Colômbia. O método experimental formativo favorece a formação por etapas de processos psicológicos importantes para o sucesso escolar da criança, e ainda possibilita a prática pedagógica no âmbito de uma didática que realmente contribua com o desenvolvimento infantil e com a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, V. C. A carreira de professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. 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. 151-173.

ANDRADE, E. F. **E se todas as crianças pudessem brincar? A brincadeira na Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento da imaginação.** 94f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Paranaíba, 2017.

ARCE, A. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com 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: Editora Alínea, 2010. p.13-36.

_____. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 17-39.

_____; BALDAN, M. 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: Editora Alínea, 2013. p. 93-111.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 29, p. 108-118, maio-agosto, 2005.

BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. 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. 107-128.

BELINKY, T. **Limeriques para pinturas:** Dalmau. São Paulo: Nova América, 2009.

Boletim de Farmacoepidemiologia. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e o controle sanitário. Ano2, n.2, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/>>. Acessado em: 20/06/2017.

BONILLA-SÁNCHEZ, M. R.; SOLOVIEVA, Y. Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. **Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología.** Colômbia. Vol. 16 No. 1, p. 29-40, Janeiro a Junho, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** 154f. Mestrado (Educação). Universidade Federal do Oeste do Paraná, 2016.

COUTO, N. S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, crianças na vida.** Tese (doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

DAVIDOV, V. **La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico.** Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** São Paulo. vol. 13, n.1, Jan./Jun. 2009. p. 97 -106.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade,** Campinas. vol. XXI, n. 71, julho, 2000, p. 79-115.

DUARTE, O. E. T.; SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. **Revista Neuropsicología Latinoamericana.** Rio Grande do Sul, v.10, n.2, p.11-19, 2018.

ELKONIN, D. B. **Psicología del juego.** Madrid: Visor Libros, 1980.

_____. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Trillas, 2009. p. 191-209.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A; LEONTIEV, A N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología.** México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 504-522.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br>. Acesso em: 12 maio. 2018.

GALPERIN, P. Y. Sobre el método de Formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V.YA. **Antología de la psicología pedagógica y de la edades.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 114 – 118.

_____. Tipos de orientación y tipos de Formación de las acciones y los conceptos. In: QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Trillas, 2009. p. 76-79.

GÁRCIA, M. A; SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L. El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños pré-escolares. **Cultura y Educación,** Espanha, 25 (2), p. 183-198, 2013.

GONZÁLEZ, A. A. Vicisitudes de la palabra de Muishlenie I Riech a Pensamiento y Habla. In: VIGOTSKI, L. **Pensamiento e Habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007.

GONZÁLEZ, C. X; SOLOVIEVA, Y. Propuesta de método para el estudio de la Formación de la función simbólica en la edad infantil. **Tesis Psicología**, Bogotá, 9 (2), 58-79, 2014.

GONZÁLEZ, C. X; SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, R. L. Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. **Universitas Psychologica**, Bogotá, 10 (2), 423- 440, 2011a.

_____. La actividad rectora de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. **Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar**. Colômbia, V. 7, n. 1, Enero-Junio, p. 12 – 25, 2011b.

GOZÁLEZ-MORENO, C. X. G; SOLOVIEVA, Y. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. **Pensamiento Psicológico**, Colômbia, v. 13, n. 2, 2015, pp. 79-94.

GUREVICH, K. M. Los actos voluntarios. In: SMIRNOV, A. A; LEONTIEV, A. N; RUBINSHTEIN, S. L; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 385-403.

HELENE, A. F; XAVIER, G. F. A construção da atenção a partir da memória. **Revista Brasileira Psiquiatria**. [online]. São Paulo, vol.25, supl.2, pp.12-20, 2003.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, 16 (3): 7-16; set/dez.2004.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p.129-148.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 1, p. 111-119, Janeiro/Junho, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

_____. La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. In: QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009. p. 54-63.

LISINA, M. I. La actividad de comunicación y su desarrollo. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V.YA. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Psicología Infantil**. Cuba: Editorial de libros para la Educación, 1981.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicología**. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Paulista, Marília, 2013.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

_____; MELLO, S. A. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 35 (2), p. 457-472, 2015b.

MARTINS, S. C. A Linguagem Infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 147-162.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de 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: Editora Alínea, 2010. p. 63-92.

_____. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação, RBCE**, Porto Alegre, vol.6, n.1, p. 15-26, mar. 2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: expressão popular, 2008.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**. SP, v.10, n.20. p. 345-361, dez. 2010.

MÚJINA, V.S. Características psicológicas del desarrollo del niño en la etapa preescolar. In: PETROVSKI, A. **Psicología Evolutiva y pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1980. p.56-77.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PETROVSKI, A. **Psicologia Evolutiva y pedagógica**. Moscou: Editorial Progreso, 1980.

_____. **Psicologia General**: manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. Moscou: Editorial Progreso, 1986.

PRADO, A. E. F. G; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. 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. 33-52.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. Consideraciones acerca del contenido del desarrollo psicológico en la escuela histórico-cultural. In: QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009. p.11-20.

_____. Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria. In:_____ (Orgs.) **Evaluación neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar**, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010a. p. 43 – 66.

_____. **Evaluación neuropsicológica de la actividad verbal**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010b.

_____. **Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar**. Tradução: Caio Morais e Jamile Chastinet. Uberlândia: EDUFU, 2013.

_____. Métodos de corrección neuropsicológica en pré-escolares mexicanos con TDA. **Revista de Psicología General**, v. 6, n. 11, p. 1 - 22, 2006.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. Aportaciones de L. S. Vigotsky y su enfoque histórico-cultural a la psicología del desarrollo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 125-143.

RABATINI, V. G. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar**: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

ROJAS, L. M.; SOLOVIEVA, Y. Avaliação Neuropsicológica. Instituto de Neuropsicologia y psicopedagogia de Puebla A. C., 2016.

ROSSINI, J. C.; GALERA, C. A. Focalização da atenção visual. **Psicologia Reflexão Crítica**. Porto Alegre, vol.23 n.1. p. 37-45, jan./abr. 2010.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.51-64.

RUBINSTEIN, S. L. El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V.YA. **Antología de la psicología pedagógica y**

de las edades. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 54-67.

SALMINA, N. G; FILIMONOVA, O. G. **Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar.** Manual didáctico para estudiantes de la especialidad de psicología pedagógica. Trad. Yulia Solovieva/Luis Quintanar Rojas. 1ª edição. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

SALMINA, N. G. Indicadores de preparación de los niños para la escuela. In. SOLOVIEVA; QUINTANAR, L. **Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar.** Trillas: México, 2010, p. 67-74.

SARGIANI, R. A; MALUF, M. R; BOSSE, M.L. O papel da amplitude visuoatencional e da consciência fonêmica na Aprendizagem da Leitura. **Psicologia Reflexão e Crítica.** Porto Alegre , vol.28 n.3 jul./set. 2015. p. 593-602

SAVIANI, D. Prefácio. 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. Prefácio.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. 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. 53-80.

SILVA, J. C. Projetos pedagógicos e os 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.

_____. **Práticas educativas:** a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-cultural. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara.

SILVA, J. R.; LIMA, J. M. A brincadeira na Educação Infantil: implicações teóricas e práticas para a intervenção docente. **Nuances: Estudos sobre Educação.** SP, v. 26, n.1, p. 55-74, jan. 2015.

SIMÕES, P. M. U. Análise de Estudos sobre Atenção Publicados em Periódicos Brasileiros. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** SP. vol. 18, n. 2, p. 321-330, Maio/Agosto, 2014.

SMIRNOV, A. A. El desarrollo de la memoria lógica en los niños. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V.YA. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 279-285.

SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia.** México: Editorial Grijalbo, 1960.

SMIRNOVA, E. O. El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. In: SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L. **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad pré-escolar**. México: Trillas, 2010. p. 46-58.

SOLOVIEVA, Y. **La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural**. México: Ediciones CEIDE, 2014.

SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L. Prólogo. In: TALIZINA, N. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009. p.7-12.

_____. Prólogo. In: SALMINA, N. G; FILIMONOVA, O. G. **Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria em la edad preescolar y escolar**. Manual didáctico para estudiantes de la especialidad de psicología pedagógica. Trad. Yulia Solovieva/Luis Quintanar Rojas. 1a edición. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

_____. **Evaluación neuropsicológica infantil breve**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013.

_____. **Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014.

_____. **La actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2012a.

_____. **Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Escolar**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2012b

_____. **El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar: de la teoría a la práctica**. México: Trillas, 2016.

SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L; BONILLA, M. R. Corrección neuropsicológica: una alternativa para el tratamiento de niños con trastorno por déficit de atención. **Revista Española de Neuropsicología**. Sevilla - España, v. 6, n. 3-4, p. 171-185, 2004.

_____. Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención. **Revista Española de Neuropsicología**. Sevilla - España, 5, 2:163-176, 2003.

SOLOVIEVA, Y; MATA ESQUIVEL, A. QUINTANAR, L. Vías de corrección alternativa para el Síndrome de déficit de Atención en la edad preescolar. **CES Psicología**, Medellín-Colômbia, 7(1), 95-112, 2014.

SOLOVIEVA, Y.; TEJEDA, L. C.; GARCÍA, E. L.; QUINTANAR, L. Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. **Educação e Filosofia** - Uberlândia. v. 29, n. 57, p. 153-174, 2015.

SOUZA, R. A. C. **Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado**. 120f. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

STEINLE, M. C. B. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n.1, p. 110-126,

jan./abr. 2013.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicología Pedagógica**. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

_____. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

_____. **Psicología de la Enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

VENGUER, L. A. **Temas de Psicología Preescolar**. Tomo 1. Cuba: Instituto cubano del libro, 1976.

VIEIRA, A. P. A. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural**: menos rótulo e mais aprendizagem. 2017. 196f. Dissertação. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, Junho, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Obras Escogidas I**: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras Escogidas II**: Problemas de psicología general. (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros, 2001.

_____. **Obras escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 2. ed. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. (2ª ed.). Madrid: A. Machado Libros, 2006.

ZINCHENKO, P.I. La memoria involuntaria y voluntaria y las cuestiones de la psicología del aprendizaje. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V.YA. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 286 - 293.

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais/responsável)

A criança em questão está sendo convidada para participar, como voluntária, de um projeto de pesquisa. Meu nome é **Marcela Cristina de Moraes** sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, e estou sob orientação da professora Dr^a **Maria Aparecida Mello** (mmello@ufscar.br). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que a criança faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Marcela Cristina de Moraes**, no telefone: (64) 8136-2496 ou 3606-8127. 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/ 3521-1076 ou e-mail: cep.prppg@gmail.com.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O **título do Projeto** é: Estudo de estratégias pedagógicas que favorecem a aquisição da atividade voluntária na idade pré-escolar

Objetivo Geral: Criar um Programa para desenvolvimento da atividade voluntária no espaço pré-escolar.

Objetivos Específicos: Aplicar pré-teste e pós-teste utilizando o protocolo de “Avaliação da preparação da criança para a escola”, proposto por Yulia Solovieva e Luis Quintanar; Desenvolver e aplicar jogos temáticos de papéis; Desenvolver e aplicar atividades e tarefas a partir dos princípios da teoria Histórico-cultural; Orientar a docente na perspectiva da teoria-histórico cultural.

Procedimentos: A fim de atender aos objetivos específicos serão utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo; entrevista semi-estruturada; protocolo de Avaliação da preparação da criança para a escola; aplicação de jogos de papéis e atividades escolares; uso de videogravações. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão docentes da Educação Infantil e seus alunos na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade da rede pública de ensino, no município de Jataí - GO. Para a obtenção de dados junto aos docentes será utilizada a entrevista semi-estruturada. Os dados serão coletados no espaço escolar com o consentimento da Secretaria de Municipal de Educação, direção e coordenação da escola, docente, pais e crianças.

- 1. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Poderá haver desconforto no momento da aplicação do teste diante de alguma atividade. Não há risco das atividades desencadearem desorganização mental, já que o teste envolve tarefas que fazem parte da rotina escolar da criança como: desenhos, memorização, repetição de movimento.

2. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados serão divulgados em reuniões e trabalhos científicos, porém assegura-se a não identificação dos participantes.
3. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza reflexões importantes sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar de modo a contribuir com o sucesso escolar posterior e prevenir problemas na aprendizagem.
4. **Teste:** As crianças responderão à um teste antes e depois da realização do trabalho. O teste envolve atividades cotidianas da vida escolar da criança como contar números, cópia de desenhos, movimentos motores de acordo com a indicação do adulto, memorização, comparação entre palavras e finalização de frases. Os testes serão aplicados no formato lúdico, a fim de não estressar a criança, sendo que o pesquisador estará preparado para perceber qualquer desconforto por parte da criança e diante disso, interromperá a aplicação.
5. **Atividades e jogos de papéis:** as atividades desenvolvidas com as crianças tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento escolar das mesmas, para tanto, serão realizadas no espaço escolar juntamente com a professora sem prejuízo ao calendário e rotina escolar. Neste sentido, será organizado com a professora um calendário prévio a ser aprovado pela coordenação pedagógica.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____
 _____, abaixo assinado, estou ciente de que meu filho(a)
 _____ faz parte de uma amostra de
 pesquisa sobre o desenvolvimento da atividade voluntária em crianças pré-escolares,
 matriculada na _____. Como pai, mãe ou cuidador
 responsável pela(s) criança(s) matriculada(s) nessa rede, permitirei que observações e
 possíveis filmagens sejam realizadas. Declaro que fui devidamente informado(a) e
 esclarecido(a) pelo pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim
 como os possíveis riscos e benefícios decorrentes do meio aceite. Foi-me garantido que posso
 retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Nome e Assinatura do pesquisador: _____

Apêndice 2

Quadro de registro da atividade voluntária em jogo de papéis sociais

Elementos da atividade de jogo	Indicadores qualitativos da atividade voluntária	Sim	Sim Com ajuda	não	Orientação da Professora	Exemplos das ações das crianças
1) Situação social imaginário	a) Participa da situação social imaginária				<ul style="list-style-type: none"> - Faz perguntas; - Estimula respostas; - Apresenta imagens; 	
	b) Dá exemplos relacionados ao tema					
	c) Propõem os próprios temas					
2) Papel	a) Identifica os papéis sociais da situação				<ul style="list-style-type: none"> - Faz perguntas; - Estimula respostas; - Apresenta imagens; - Apresenta modelo; - Define a quantidade de personagens; - Apoia a criança durante toda a atuação. - Apoia a criança algumas vezes durante a atuação; - Avalia a atuação da criança de acordo com a situação social 	
	b) Descreve as ações de cada papel					
	c) Escolhe o papel que quer representar					
	d) Atua de acordo ao papel social					
	e) Agrega ações ao papel distintas das enumeradas					
	f) Resolve conflitos de acordo com o papel					
	g) Propõe personagens					
3) Regras	a) Expressa as regras antes de iniciar o jogo				<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta regras por meio de símbolos e objetos; - Regula o comportamento das crianças de acordo com a regra; - Avalia o comportamento da criança de acordo com as regras; - Aprova e parabeniza quando a regra foi cumprida; - Desaprova quando a regra não foi cumprida. 	
	b) Distrai durante o jogo					
	c) Controla o colega lembrando as regras					
	d) Segue as regras definidas até o fim do jogo					
	e) Reconhece quando não cumpriu a regra					
	f) Reconhece quando cumpre a regra					
	g) Reconhece quando seu colega não cumpre a regra					
	h) Reconhece quando seu colega cumpre a regra					
4) Verbais	a) Se regula pela linguagem do adulto e pela linguagem de um colega				<ul style="list-style-type: none"> - Orienta por meio de modelos o diálogo; - Cria diálogos para o jogo; 	
	b) Se regula pela própria linguagem					

	c) Estabelece diálogo durante o jogo, de acordo com seu papel					
	d) Acrescenta discurso próprio associado ao papel					
5) Objetos	a) Uso dos objetos adequados para cada papel				<ul style="list-style-type: none"> -Faz perguntas; - Estimula respostas; - Apresenta imagens; - Organiza o cenário por meio de objetos junto com as crianças; -Apresenta objetos que podem substituir outros; - Pede para as crianças substituírem os objetos que faltam. 	
	b)Faz uso do objeto segundo sua função real					
	c) Faz uso do objeto segundo sua função imaginária					
	d) Faz substituições					
	e) Atua com objetos que não estão presentes					
	f) Necessita que o objeto substituído se pareça com o real					
6) Símbolos	a) Cria símbolos de acordo com a situação				<ul style="list-style-type: none"> - Cria símbolos; - Estimula e orienta a criação dos símbolos pelas crianças; -Orienta as crianças a colocarem símbolos nos locais adequados. 	
	b)Identifica símbolos que foram criados					
	c) Faz uso correto dos símbolos durante o jogo					

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professora)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de um projeto de pesquisa. Meu nome é **Marcela Cristina de Moraes** sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, e estou sob orientação da professora Dr^a **Maria Aparecida Mello** (mmello@ufscar.br). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Marcela Cristina de Moraes**, no telefone: (64) 8136-2496 ou 3606-8127. 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/ 3521-1076 ou e-mail: cep.prppg@gmail.com.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O **título do Projeto** é: Estudo de estratégias pedagógicas que favorecem a aquisição da atividade voluntária na idade pré-escolar

Objetivo Geral: Criar um Programa para desenvolvimento da atividade voluntária no espaço pré-escolar.

Objetivos Específicos: Aplicar pré-teste e pós-teste utilizando o protocolo de “Avaliação da preparação da criança para a escola”, proposto por Yulia Solovieva e Luis Quintanar; Desenvolver e aplicar jogos temáticos de papéis; Desenvolver e aplicar atividades e tarefas a partir dos princípios da teoria Histórico-cultural; Orientar a docente na perspectiva da teoria-histórico cultural.

Procedimentos: A fim de atender aos objetivos específicos serão utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo; entrevista semiestruturada; protocolo de Avaliação da preparação da criança para a escola; aplicação de jogos de papéis e atividades escolares; uso de videograções. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão docentes da Educação Infantil e seus alunos na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade da rede pública de ensino, no município de Jataí - GO. Para a obtenção de dados junto aos docentes será utilizada a entrevista semiestruturada. Os dados serão coletados no espaço escolar com o consentimento da Secretaria de Municipal de Educação, direção e coordenação da escola, docente, pais e crianças.

6. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Poderá haver desconforto no momento da entrevista diante de algum questionamento. Não há risco dos

questionamentos desencadearem desorganização mental, já que as questões da entrevista solicitam apenas relatos sobre a rotina escolar.

7. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados serão divulgados em reuniões e trabalhos científicos, porém assegura-se a não identificação dos participantes.
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo produza reflexões importantes sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar de modo a contribuir com o sucesso escolar posterior e prevenir problemas na aprendizagem.
9. **Entrevista:** durante a entrevista a Sra (Sr.) terá o direito de recusar-se a responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza. A entrevista será marcada com antecedência através do consentimento por parte do participante do dia e horário. Os dados coletados serão utilizados para análise e discussão geral do trabalho desenvolvido, não sendo a análise focada nos aspectos individuais do participante. Os dados publicados serão confidenciais, não revelando a identidade do participante.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,

RG _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **Estudo de estratégias pedagógicas que favorecem a aquisição da atividade voluntária na idade pré-escolar**, como sujeito. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) 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.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Nome e Assinatura do pesquisador: _____

ANEXOS

Anexo A: Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária

Este protocolo de Avaliação Neuropsicológica da Atividade Voluntária (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a) foi desenvolvido para avaliar o grau de formação da atividade voluntária na idade pré-escolar maior (5 a 6 anos), e foi traduzido para o português (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2013).

Os níveis de ajuda foram construídos para esta pesquisa e não fazem parte do protocolo, apesar de este indicar que o avaliador pode oferecer diferentes níveis de ajuda de acordo com as necessidades da criança.

Tarefa 1. Atividade Lúdica

a) Jogo livre

Instrução: sobre a mesa colocam-se alguns brinquedos (aponta cada brinquedo e espera a criança identificar) e diz-se “**Aqui temos diferentes coisas, como você gostaria de brincar com elas? Qual brincadeira você propõe?**”.

Ajuda 1: “O que é isto?” (aponta o boneco, o urso, as xícaras, pratos e a bola) “Você pode brincar com isto? Me mostre como você pode brincar com isto?”

Ajuda 2: “Imagina que este boneco está com fome, o que poderíamos preparar para ele?” Espera-se que a criança continue o jogo.

Ajuda 3: O investigador começa a brincar com os brinquedos, convida a criança para representar algum papel (observa se a criança participa do jogo proposto).

Observações do Avaliador: Registra-se o tempo em que a criança se mantém com o mesmo grau de concentração em cada uma das tarefas. Analisa-se o grau de coerência de toda a execução de acordo com o tema do jogo, a estabilidade da atividade, a iniciativa e o interesse da criança, respeito às regras estabelecidas.

b) Jogo dirigido

Instrução: sobre a mesa colocam-se cartões com desenhos de diferentes categorias (por exemplo, frutas, móveis, animais, roupa, etc.) e diz-se “**agora vamos brincar para ver quem pega mais destas figuras (frutas, etc.)**”.

Ajuda 1: “O que é isto?” (aponta uma fruta– se a criança diz que é maçã, por exemplo, lhe diz “Muito bem é uma maçã”. O que é uma maçã?” Se a criança diz que é uma fruta, lhe diz “muito bem é uma fruta, agora vamos jogar para ver quem pega mais”.

Ajuda 2: “O que é isto?” (aponta um animal– se a criança diz que é um cachorro, por exemplo, lhe diz “ muito bem é um cachorro”. O que é um cachorro? É uma fruta, um animal ou um móvel?” Se a criança diz que é um animal, lhe diz “muito bem é um animal. Onde tem outro animal?” (Espera-se que encontre outro animal) e lhe diz “agora vamos jogar para ver quem pega mais animais”. (Observar se a criança propõe a continuação do jogo com as outras figuras).

Ajuda 3: Separa-se junto com a criança cada categoria: as frutas, os animais, os móveis e as roupas. Solicita-se que a criança diga o nome das imagens de cada categoria. Mistura as figuras e lhe diz “agora vamos jogar para ver quem pega mais animais?” (Observar se a criança propõe a continuação do jogo com as outras figuras).

Observações do Avaliador: observa-se a possibilidade da criança para propor e organizar o jogo de maneira independente, assim como o conhecimento e domínio dessa habilidade. Se necessário, deve-se sugerir o jogo com suas variantes e as regras para realizá-lo. Registra-se o tempo em que a criança se mantém com o mesmo grau de concentração em cada uma das tarefas. Analisa-se o grau de coerência de toda a execução de acordo com o tema do jogo, a estabilidade da atividade, a iniciativa e o interesse da criança, respeito às regras estabelecidas.

Tarefa 2. Atividade voluntária na esfera motora

a) Marcha Livre

Instrução: “Você sabe como os soldados marcham? Poderia marchar como eles?”

Ajuda 1: Você conhece um soldado? Como o soldado marcha?

Ajuda 2: O soldado caminha como eu? (avaliador caminha normalmente pela sala). Se disser que não, diga: Então como marcham os soldados?

Ajuda 3: O soldado não caminha como eu, ele marcha (realiza a marcha). “Agora marche comigo como o soldado”.

b) Marcha com palmas

Propõe-se à criança marchar ao ritmo das palmas do avaliador.

Instrução: “Agora vamos marchar, eu bato palmas e você marcha no mesmo ritmo. Cada palma minha é um passo seu. Vamos começar...”

Ajuda 1: Repetir a instrução ou animar a criança (“vamos, você pode, tenta”).

Ajuda 2: “Eu vou aplaudir uma vez e você marcha uma vez. E se eu aplaudir duas vezes seguidas você marcha duas vezes seguidas (o experimentador aplaude devagar para ajudar a criança).

Ajuda 3: “Marche comigo eu aplaudo e nós dois marchamos conforme as minhas palmas”.

c) Marcha com regulação da linguagem

Propõe-se à criança marchar coordenando seus movimentos com a linguagem do psicólogo.

Instrução: “Agora vamos marchar, eu digo ‘um-dois, um-dois’ e você marcha de acordo com essas instruções. Cada número é um passo seu. Vamos começar...”

Ajuda 1: Repetir a instrução ou animar a criança (“vamos, você pode, tenta”).

Ajuda 2: “Eu digo um e você marcha uma vez”, “agora eu digo dois e você marcha duas vezes”. “Agora vamos marchar um-dois, um-dois”.

Ajuda 3: “ Marche comigo, eu digo um e nós marchamos uma vez”, “ Agora eu digo dois e nós marchamos duas vezes”. “Vamos um-dois, um-dois”.

d) Realização de ações (por ordens do avaliador).

Instrução: Podem ser dadas das seguintes instruções para à criança.

***“Pega o lápis e me dê”.**

***“Ande com os braços para cima”.**

Ajuda: Levante seus braços, agora ande com eles para cima.

***“Ande com os braços estendidos para os lados”.**

Ajuda 1: Abra seus braços para os lados (como se fosse dar um abraço), agora ande com os braços abertos.

Ajuda 2: coloque seu braço assim (o avaliador mostra como é), agora caminha

***“Aproxime-se da porta e diga-me o que você vê dali”.**

Ajuda: Olhe para este lado, o que você está vendo; agora do outro lado o que tem?

Observações do Avaliador: Registram-se os erros na realização da marcha e das ações, e se é possível corrigi-los ou não. As ordens podem ser repetidas, variadas ou substituídas por outras. No caso de dificuldades, as tarefas são realizadas conjuntamente com a criança.

Analisa-se a possibilidade de subordinar a marcha e as ações à regulação externa do adulto, isto é, o grau de desenvolvimento do papel regulador da linguagem e a possibilidade de regular-se através das indicações (palmeio).

Tarefa 3. Atividade voluntária na esfera auditiva

Identificação de sons

Instrução: Pede-se à criança que feche os olhos e diz-se: “Escute com atenção este som (produz-se um som com uma folha de papel em forma de bola), você sabe o que é?”.

Ajuda 1: Repetir a instrução ou animar a criança a tentar (“vamos tenta adivinhar” “você consegue”).

Ajuda 2: Se a criança diz que não sabe, coloca-se três ou mais objetos na mesa (por exemplo, sino, papel, chaves) e depois de fazer o som novamente peça para a criança abrir o olho e apontar qual objeto que ela acha que produziu o som.

Ajuda 3: Produz o som com os objetos na frente da criança com os olhos abertos para que registre as diferenças e depois pede-se que ela feche os olhos e tente adivinhar.

Observações do Avaliador: São registrados os erros corrigidos e não corrigidos, assim como a impossibilidade de reconhecer os sons.

Tarefa 4. Atividade voluntária no plano gráfico

a) Tabela de Schultz (números em desordem)

Instrução: “Aqui temos uma tabela com números e quero que, por favor, encontre os números de 1 a 15 (20,25, dependendo do caso ou da idade), aponte um por um em ordem progressiva”.

Ajuda 1: Repetir a instrução (“Aqui temos uma tabela com números e eu quero que você por favor encontre os números de 1 a 15, assinale um por um do menor para o maior”) ou anime a criança a jogar (“vamos, tente, você consegue”).Ajuda 2: Se a criança diz que não sabe, pergunta-se onde está o número 1 (espere ela encontrar), e o número 2, e o 3, e depois qual número que vem?

Ajuda 3: Pergunta-se onde está o número 1 (espere que ela encontre e assinale com um lápis), se não encontrar faça uma busca com ela apontando cada número até juntos encontrar todos os números.

Observações do Avaliador: registram-se a estratégia e a velocidade da criança para localizar os números, assim como os erros corrigidos e não corrigidos. Em caso de impossibilidade, é possível dar ajudas para a realização da tarefa. Analisa-se a rapidez da execução, a estabilidade, a conservação do objetivo, presença ou ausência de fadiga anormal.

b) Desenhos incompletos.

A criança deve identificar e assinalar a parte faltante do desenho.

Instrução: apresentam-se à criança cartões com desenhos de objetos incompletos e faz-se a pergunta: “Sabe o que é que falta aqui?”

Ajuda 1: Repetir a instrução ou animar a criança a responder (“vamos, anima, você consegue”).

Ajuda 2: Se a criança diz que não sabe, o avaliador pergunta se ela sabe o que está representado na imagem. Se não sabe o que é, o avaliador pode ajudar para que identifique a imagem, para que depois possa encontrar o que falta.

Ajuda 3: Se não conseguir encontrar o que falta, o avaliador faz a busca junto com a criança de que falta, para tanto aponta cada parte da imagem e diz: Falta algo aqui?

Observações do Avaliador: Registram-se os erros corrigidos e não corrigidos, a possibilidade de reconhecer os objetos apresentados e suas características essenciais. Analisa-se a permanência na tarefa, a possibilidade de verificar os erros e de comparar a execução com o modelo proposto.

c) Tabela com figuras (carinhas)

Instrução: em frente à criança coloca-se uma folha que contenha desenhos de “carinhas” com expressões “alegre”, “zangada” e “neutra”, e diz-se: “Aqui temos diferentes ‘carinhas’, quero que escolha a que você mais gosta (a criança a seleciona). E agora com este lápis, por favor, marque todas as carinhas que sejam iguais a que você escolheu”.

Ajuda 1: Repetir a instrução ou animar a criança a responder (“vamos, anima, você consegue”).

Ajuda 2: Se a criança diz que não sabe, o avaliador aponta cada expressão e diz está é alegre, está está zangada e está está neutra. Qual você gosta mais. Vamos assinalar ela, agora vamos procurar outra igual a esta.

Ajuda 3: Após escolher uma carinha o avaliador vai apontar todas as expressões e juntos vão verificar se elas se parecem com a primeira que escolheu.

Observações do Avaliador: registram-se a estratégia e a velocidade da criança para localizar e marcar as carinhas, assim como os erros corrigidos e não corrigidos. Em caso de impossibilidade, é possível proporcionar ajudas para a realização da tarefa. Analisa-se a permanência na tarefa e a possibilidade de verificar os erros.

Tarefa 5. Recordação involuntário situacional

Instrução: “Feche os olhos e diga-me que objetos têm nesta sala; diga-me os que lembrar”.

Ajuda 1: Repetir a instrução ou animar a criança a responder (“vamos, anima, você consegue”).

Ajuda 2: Se a criança diz que não sabe, pede-se que ela recorde os objetos que foram usados em nossa atividade.

Ajuda 3: Você lembra o que utilizamos para brincar? O que tem perto da porta? Quais figuras nós usamos para completar?

Observações do Avaliador: Registra-se o tempo necessário para a tarefa e anotam-se os objetos ditos pela criança e os erros corrigidos e não corrigidos. Analisa-se se os objetos que a criança nomeia têm a ver ou não com a atividade realizada durante toda a sessão.