

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS: IMPACTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA

Universidade Federal do Oeste do Pará. Professora Mestre em Educação (UFOPA/2018) Especialista em Docência na Educação Infantil (UFOPA/2015)) e Pedagoga (UFPA-2013).gessica.ufpa@gmail.com

SINARA ALMEIDA DA COSTA

Universidade Federal do Oeste do Pará. sinaraacs@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva verificar os impactos de uma formação continuada na prática pedagógica de uma professora de pré-escola de Santarém, Pa. Para isso, procura caracterizar a prática pedagógica antes e durante a formação continuada e identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir dessa formação. A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. Além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira de papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma. A investigação foi dividida em duas fases: o período exploratório e o de intervenção/observação. Produziu-se os dados conforme observações e intervenções (formação continuada; inserção de brinquedos na sala de atividades). Os resultados das análises, fundamentados em princípios do método genético-experimental/análise microgenética, revelam a importância do planejamento, da organização dos espaços e do tempo, bem como da observação do brincar livre na rotina escolar para o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, que está diretamente ligada ao desenvolvimento da personalidade das crianças. A formação continuada possibilitou transformações na prática educativa da professora, que passou a compreender melhor, entre outros aspectos da prática docente, o seu papel diante da atividade guia do desenvolvimento infantil. Nesse estudo, todavia, não foi constatada a participação das crianças nos momentos de planejamento das atividades e da rotina.

Palavras-chave: Brincadeira de faz-de-conta. Formação continuada. Prática pedagógica.

MAKE – BELIEVE ACTIVITIES: PEDAGOGICAL IMPACTS FROM A CONTINUOUS EDUCATION

ABSTRACT

This work aims to verify the impacts of a continuing education in the pedagogical practice of a pre-school teacher of Santarém City, Pa. To this end, it seeks to characterize pedagogical practice before and during continuing education and to identify changes in teaching work from this formation. The continuing education objected to incite planning, enrichment and problematization this roles make – believe activities, concerning this for the development of the personality of the children, in the perspective of Vygotsky and his followers. In addition to the education meetings, the teaching planning was followed, trying to think, together with the teacher, how the social role play could be developed with the class. The research was divided into two phases: the exploratory period and the intervention / observation period. The data were produced according to observations and interventions (continuing education, insertion of toys in the activity room). The results of

the analyzes, based on principles of the genetic method/micro genetic analysis, show the importance of planning, organization of spaces and time, as well as observation of free play in school routine for the development of social roles make – believe activities, which is directly linked to the development of children’s personality. The continuing education enabled changes on the teacher’s educational practice, who started to understand better, among other aspects concerning teaching practice, her role in front of the guiding activity regarding the infantile development. In this study, however, it was not verified the participation of the children in the planning moments of the activities and the routine.

Keywords: Make – believe activities. Continuing education. Pedagogical practice.

LA BRETAÑA DE HACER DE CUENTA DE PAPELES SOCIALES: IMPACTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE UNA FORMACIÓN CONTINUADA

RESUMEN

Este trabajo objetiva verificar los impactos de una formación continuada en la práctica pedagógica de una profesora de preescolar de Santarém, Pa. Para ello, procura caracterizar la práctica pedagógica antes y durante la formación continuada e identificar los cambios ocurridos en el trabajo docente a partir de esa. entrenamiento. La formación tuvo como objetivo fomentar la planificación, el enriquecimiento y la problematización de la broma de hacer de cuenta de papeles sociales para el desarrollo de la personalidad de los niños, en la perspectiva de Vigotski y sus seguidores. Además de los encuentros de formación, se acompañó la planificación docente, buscando pensar, junto con la profesora, cómo la broma de papeles sociales podría ser desarrollada con la clase. La investigación se dividió en dos fases: el período exploratorio y el de intervención / observación. Se produjeron los datos según observaciones e intervenciones (formación continuada, inserción de juguetes en la sala de actividades). Los resultados de los análisis, fundamentados en principios del método genético-experimental / análisis microgenético, revelan la importancia de la planificación, de la organización de los espacios y del tiempo, así como de la observación del juego libre en la rutina escolar para el desarrollo de la broma de hacerla -conta de papeles sociales, que está directamente ligada al desarrollo de la personalidad de los niños. La formación continuada posibilitó transformaciones en la práctica educativa de la profesora, que pasó a comprender mejor, entre otros aspectos de la práctica docente, su papel ante la actividad guía del desarrollo infantil. En ese estudio, sin embargo, no fue constatada la participación de los niños en los momentos de planificación de las actividades y de la rutina.

Palabras-clave: Juego de hacer-de-cuenta. Formación continua. Práctica pedagógica.

Introdução

Concebe-se a brincadeira de papéis sociais como forma de a criança expressar, através de suas ações e falas, sua assimilação da cultura. Portanto, é uma experiência necessária na escola da infância, por ser a atividade guia do desenvolvimento infantil, promotora de vivências, revestida de sentido, que impacta de algum modo a criança e sua formação. Para Vigotski (2008; 2009), a brincadeira é reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Baseando-se nessas impressões, a criança constrói, cria através da

imaginação, unindo o que acontece no meio em que vive aos anseios e aspirações particulares.

Nessa perspectiva, a escola da infância precisa ser um lugar que reconheça, instigue e possibilite experiências que desenvolvam cidadãos em seus plenos direitos, o que inclui o brincar livre. Contudo, algumas barreiras precisam ser superadas. As crianças precisam de professores qualificados que atuem de forma intencionalmente planejada, buscando desenvolver suas máximas qualidades humanas; precisam de estrutura física, de brinquedos, de tempo; precisam, acima de tudo, ser respeitadas em suas motivações (SILVA, 2013; MACÊDO, 2014; SANTOS, 2014; LIMA; RODRIGUES, 2016).

A discussão deste trabalho objetiva compreender o impacto de uma formação continuada sobre o brincar de papéis sociais de crianças de uma pré-escola de Santarém, PA. Para isso, procura caracterizar a prática pedagógica antes e durante a formação continuada e identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir dessa formação.

Foram realizadas reuniões periódicas, uma vez por semana, no período de 28 de abril à 23 de junho de 2017 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Santarém, PA. Participaram da pesquisa uma professora e sua turma de crianças de 4 anos de idade. A pesquisa foi dividida em duas fases: *o período exploratório* e *o de intervenção/observação*. Teve como instrumentos de produção de dados as observações participantes e não participantes. As formas de registro desses dados foram subsidiadas pelo diário de campo, vídeos e fotografias.

No período exploratório, foram feitas cinco *observações*, realizadas no turno matutino, com duração de quatro horas cada (desde o horário de entrada ao horário de saída das crianças). Teve como intuito compreender a realidade estudada: como as crianças brincavam de faz-de-conta; qual o papel da professora nesses momentos; se a liberdade e autonomia das crianças ao brincarem eram respeitadas e como era o ambiente da escola em termos de espaços, objetos e instrumentos para as brincadeiras. Este período foi fundamental para verificar aspectos gerais do contexto e caracterizá-lo. Além disso, foi importante no sentido de perceber a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto ao que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de papéis sociais, o que demandou uma intervenção.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

A intervenção teve como objetivo desenvolver o plano de formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais com a professora da turma participante, visando aprimorar seus conhecimentos sobre o tema para que pudesse melhor compreender o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil, especialmente na constituição da personalidade da criança, bem como sua ação nesse processo. Para tanto, além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma. A atividade de formação ocorreu de forma coletiva, com as outras professoras¹ da instituição, como forma de colaborar com a escola. Para a efetivação da formação, no horário de trabalho das professoras, uma equipe do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UFOPA) promoveu um projeto de artes junto às crianças, viabilizando os momentos de estudos formativos.

O trabalho está organizado da seguinte maneira, conforme as fases da pesquisa: brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa, formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, atividades mediadoras da professora durante a formação continuada, subdivididas em: planejamento; organização do espaço e do tempo e observação como caminho de acompanhamento pedagógico e, para finalizar, algumas considerações sobre os desafios para a efetivação da formação continuada de professores no lócus da pesquisa.

As brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa

No período exploratório da pesquisa, constatou-se que a professora permitia que as crianças brincassem livremente, inclusive nos momentos das atividades dirigidas. Caso não manifestassem interesse pela atividade proposta, as crianças podiam andar pela sala, brincar com os poucos brinquedos existentes, conversar com os colegas. A brincadeira de faz-de-conta, contudo, não constava no planejamento e na rotina da turma (acolhimento; roda inicial; chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação; atividade dirigida e ação do dia; atividade livre; análise do comportamento das crianças; despedida), além disso, as crianças disponibilizavam de poucos instrumentos (brinquedos e objetos em geral) para que a brincadeiras fossem instigadas.

¹ Apesar de terem participado da formação, as demais professoras não são participantes da pesquisa.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

As observações e registros iniciais permitiram concluir que não havia um nivelamento no brincar das crianças da turma, pois são seres únicos, diferentes e com vivências particulares. Algumas brincavam ainda ligadas aos objetos sem assumir para si um papel; outras brincavam de faz-de-conta assumindo papéis e utilizavam objetos substitutivos; algumas brincadeiras de faz-de-conta cujas regras se sobrepunham à situação lúdica também foram identificados – zumbi (ELKONIN, 2009). Assim, os episódios de brincadeira explicitavam que uma mesma criança transitava pelos mais diferentes níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais: das ações monótonas à complexidade das ações; da pouca lógica à exigência de respeitar as regras; do brincar temático ao brincar de papéis sociais. Tudo se mostrou em processo de movimento.

O faz-de-conta, em sua maioria, apresentou argumentos domésticos (lavar, cozinhar, fazer comida, cuidar do neném). As crianças assumiam papéis sociais (mãe, filha, motoqueiro, pescador, cavaleiro), de animais (cobra, cachorro, macaco e até tubarão), papéis animais (zumbi), e outros ligados à literatura infantil (o lobo mal, os três porquinhos, o homem aranha).

Inferiu-se que a liberdade das crianças era respeitada, ainda que, em alguns momentos, a professora demonstrasse vontade de centralizar a atenção delas ao que propunha, como evidenciam colocações do tipo “fique sentado... Sente lá. Vamos ouvir o que eu quero dizer, é importante ouvir!”. Não apareciam como imposições, mas como solicitação. As crianças hora atendiam, hora não. Porém, os momentos da brincadeira não eram intencionalmente planejados, tampouco os espaços para que ocorressem eram organizados.

As intervenções da professora enquanto as crianças brincavam consistiam, basicamente, na tentativa de resolução de conflitos, raramente feitas junto às crianças. Algumas vezes, ela mesma resolvia a questão causadora do problema. Nos casos de agressão ao outro, observou-se que pedia que a criança se retirasse da sala de atividades. Em alguns casos, essa atitude prevaleceu até ao final da pesquisa. Fora da sala as crianças eram encaminhadas à coordenação, onde conversavam com a pedagoga, que as reencaminhavam à sala.

As poucas intervenções da professora no momento da brincadeira exigiram que a pesquisadora assumisse postura de observadora participante. Perguntas foram feitas às crianças para a compreensão dos temas e dos possíveis papéis que assumiam, tanto no

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

período exploratório, quanto ao longo da pesquisa, quando houve a necessidade de compreender ou enriquecer o brincar das crianças. Assim, a pesquisadora interveio na brincadeira, como parceira mais experiente e como brincante, sempre que convidada pelas crianças.

No período exploratório foram pontuadas as seguintes ações mediadoras da professora: levou as crianças ao parque; permitiu que brincassem na sala de atividades quando sentiam necessidade; interagiu com aquelas que solicitaram sua participação nas brincadeiras; enriqueceu o contexto do brincar, ainda que sem intencionalidade, através da leitura de histórias e, ao sugerir a reprodução do enredo do que lera (reconto dramatizado dos três porquinhos), distribuiu os brinquedos que estavam na sala de atividades, tomando emprestado os brinquedos das turmas vizinhas.

Com base nas constatações do período exploratório, foi organizado o plano de formação que subsidiou as reflexões teóricas da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais

A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. E teve como princípio a compreensão de que o papel da professora nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais perpassa por: ampliar o repertório de conteúdos e temas das brincadeiras de faz-de-conta (através da organização do espaço, da contação e leitura de histórias regionais, de visitas a locais desconhecidos por elas etc.); enriquecer os contextos nos quais elas ocorrem (disponibilizando materiais de uso regional como cuias, peneiras, sementes, brinquedos artesanais etc.); problematizar as brincadeiras de faz-de-conta quando necessário (através de intervenções ocasionais que promovam questionamentos e reflexões), dentre outros.

Segundo Bissoli (2014), para que se provoque o desenvolvimento da personalidade, o professor precisa atuar embasado em conhecimentos que apontem as principais características de cada momento do desenvolvimento da criança, bem como a dinâmica desse processo. Para ela, o trabalho pedagógico tende a impulsionar “o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil” (p.

595), à medida que o professor percebe o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente das capacidades das crianças.

Assim, as atividades desenvolvidas na formação continuada foram organizadas em três unidades: A teoria histórico-cultural, com reflexões sobre os conceitos principais da teoria de Vigotski – relação entre cultura e escola da infância e concepções sobre desenvolvimento cultural; a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança, com estudos voltados para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; as atividades guias do desenvolvimento infantil, desde o nascimento à pré-escola, para que houvesse a compreensão de como a brincadeira se desenvolve na infância, reforçando a importância do adulto em todos os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, até alcançar o nível mais elevado da brincadeira de faz-de-conta: a representação criativa de papéis do meio em que vive.

As unidades apresentaram os seguintes temas: 1. Reflexões iniciais acerca da THC; 2. Concepções sobre cultura e escola; 3. Concepções sobre apropriação e desenvolvimento cultural; 4. O papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças; 5. O desenvolvimento da brincadeira na infância; 6. A mediação pedagógica na brincadeira de faz-de-conta; 7. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na Amazônia.

Foram realizadas reuniões periódicas, uma vez por semana, no período de 28 de abril à 23 de junho de 2017, seguindo a metodologia de exposições dialogadas, resolução de perguntas em estudos dirigidos com a equipe escolar e planejamento, junto com a professora selecionada para participar da pesquisa, de atividades envolvendo as brincadeiras de faz-de-conta, com foco em seu enriquecimento e problematização. Essa formação baseou-se na ideia de que “o fazer docente interfere – tenhamos consciência disso ou não – no desenvolvimento da personalidade infantil, que torna cada menino ou menina um indivíduo único e irrepitível, e das forças intelectuais e práticas essenciais a sua vida presente e futura” (BISSOLI, 2014, p. 588).

Nos estudos, a pesquisadora apresentou as ideias do texto que considerava principais e as professoras mencionaram suas dúvidas e impressões sobre os temas trabalhados. As principais dúvidas das professoras, em especial Dica, estavam em como atuar no momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais frente ao caráter de liberdade que exige e em como apresentar os conteúdos do plano anual no momento da

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

brincadeira. Essas e outras questões foram sendo respondidas com as leituras e discussões realizadas ao longo da formação.

Nas discussões, Dica deu-se conta de que a brincadeira é livre no sentido de a criança poder escolher como, quando e onde brincar. O respeito à liberdade da criança é fundamental a partir da concepção de que o desenvolvimento infantil acontece quando há envolvimento, motivação, interesse, ou seja, quando a criança está em atividade.

No que concerne ao papel do professor frente à liberdade que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais confere, os estudos direcionaram a algumas reflexões feitas sobre o planejamento de Dica. Durante a formação, ela avaliava o que fizera com as crianças ao longo dos estudos, mencionava mudanças qualitativas no comportamento de algumas crianças, associando a teoria (textos estudados) à prática (atividades com as crianças). Em função da formação, a professora passou a planejar, organizar os espaços, enriquecer os conteúdos e temas das brincadeiras, observar, intervir sempre que necessário, brincar com as crianças e observar o desenvolvimento manifestado no momento das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais. Sobre essas mudanças, versa-se na subseção posterior.

Quanto aos conteúdos do plano anual, alguns foram inseridos no planejamento conforme o que as crianças manifestavam no momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Não se instrumentalizou essa brincadeira livre, mas, a partir das motivações das crianças, observadas pela professora, alguns conhecimentos científicos e artísticos foram desenvolvidos em outros momentos da rotina (ver atividade dirigida adiante).

A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é atividade guia do desenvolvimento e deve ser parte da rotina, com tempo e espaço de qualidade. Todavia, não é a única atividade a ser realizada na escola da infância, existem outras, também importantes, para o desenvolvimento integral da criança, dentre elas as artísticas, de movimento, leitura e escrita.

A diferença entre atividade livre e atividade dirigida pelo professor foi esclarecida sempre que surgiam questionamentos, como “de que forma eu vou ensinar um conteúdo matemático, ou outro conteúdo, no momento da brincadeira de faz-de-conta?”. As atividades pedagógicas dirigidas, geralmente utilizadas para apresentar conteúdo do plano anual, não são concebidas como atividades livres, portanto, o momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais não se enquadra nesse tipo de atividade. Entretanto, na

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

brincadeira de faz-de-conta, podem surgir esses e outros conteúdos, representados pela criança, conforme as experiências que tem com os conteúdos diversos do meio em que vive. Ao professor, cabe observar essas manifestações, avaliá-las e, em outro momento (atividades dirigidas), explorar esses saberes.

Com a formação, algumas dúvidas da professora Dica foram esclarecidas. Contudo, ficou evidente, durante as observações, o receio de intervir ou participar das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais junto às crianças. Isso se deve ao fato de que é preciso ter cuidado para que a brincadeira não seja destruída, como afirma Elkonin (2009). Nas palavras da professora: “eu brinco quando eles me convidam; falo alguma coisa quando surge algum problema a ser resolvido; A brincadeira é livre”.

Apesar dessas colocações, as atividades propostas pela professora se configuraram em legítimas intervenções, pelo enriquecimento com conteúdo, temas e argumentos da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Ao longo dos estudos e nos momentos do planejamento, ela tomou consciência disso.

Assim, observou-se que a formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma concepção teórica que repercutiu mudanças na prática pedagógica da professora em relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Segundo dados da pesquisa vinculada a esta (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018), a professora interviu no conteúdo da brincadeira, organizou espaços e tempos, planejou essa atividade e, principalmente, percebeu as possibilidades de desenvolvimento iminentes nas crianças. Passou, portanto, a compreender seu papel nessa atividade que é, além de participante, fomentador, estimulador, questionador, responsável pelo planejamento e organização dos espaços e tempos do brincar.

Assim, a formação continuada sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada em conhecimentos teóricos que percebem o brincar livre (faz-de-conta) como atividade-guia do desenvolvimento infantil.

As atividades mediadoras da professora durante a formação continuada

As crianças humanizam-se desde o nascimento, internalizando a cultura dentro da realidade em que se inserem, ao dialogar com o que a humanidade produziu de mais elaborado. (CHAUÍ, 2008; DUARTE, 2006; MELLO, 2007). A humanização, todavia, tem

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

se deparado com condicionamentos, práticas mecanicistas, em que o fazer docente cai no pragmatismo e na espontaneidade. Frente a essa realidade, acredita-se que a fundamentação teórica da prática pedagógica pode nortear intencionalmente as atividades mediadoras propostas para as crianças.

No caso específico de que trata esta pesquisa, a intervenção formativa e o enriquecimento do contexto educativo, implicaram mudanças significativas na prática pedagógica da docente e no desenvolvimento da brincadeira das crianças. O planejamento, a organização do espaço e do tempo e a observação como caminho de acompanhamento pedagógico da atividade guia do desenvolvimento dos pré-escolares constituíram-se em fatores desenvolventes da brincadeira das crianças da turma investigada.

O planejamento

A criança é um sujeito histórico e de direitos que desenvolve sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e dar sentidos a natureza e a sociedade é produtora de cultura. Por isso, deve ser o centro do planejamento curricular (BRASIL, DCNEI, 2009, Art. 4º).

Como base no exposto, considera-se que as necessidades e motivações das crianças passaram a ser mais observadas pela professora durante a formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. A partir da observação das manifestações das crianças no momento do brincar, a professora dedicou maior tempo aos momentos livres e incluiu, dentro do planejamento semanal, atividades que possibilitassem o desenvolvimento da brincadeira, seus conteúdos e ações com os objetos e parceiros e, com isso, a atividade livre passou a ter caráter educativo intencional, pela percepção de que o adulto tem o papel de intervir ocasionalmente, organizar os espaços e problematizar a brincadeira de faz-de-conta.

À professora, coube perceber os temas e necessidades que surgiam nas brincadeiras, o que a criança não sabia fazer sozinha e o que ela poderia desenvolver, numa situação de ensino-aprendizagem, planejada e organizada pela professora a partir das necessidades das crianças. Com base nessa percepção foram planejadas as seguintes ações mediadoras com o objetivo de enriquecer os conteúdos das brincadeiras: visitas a locais de

trabalho; exposição das profissões dos pais, em parceria com a família e leituras de histórias.

Essas atividades foram propostas após a percepção de que as crianças precisavam conhecer mais sobre a realidade circundante, seus objetos e relações sociais. O brincar delas, inicialmente, reproduzia argumentos domésticos, em especial no período exploratório, na ausência de objetos sugestivos a outros temas.

No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para outro [...], por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma. (USOVA, 1947, p. 38-39. apud. ELKONIN, 2009. p. 238-239).

Para Elkonin (2009, p. 237), o desenvolvimento do argumento da brincadeira depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. “A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo”. Com base nisso, cita-se um exemplo de ação mediadora que partiu das necessidades das crianças e ampliou suas noções sobre determinado objeto social, possibilitando o conhecimento de sua função social, especificamente no contexto amazônico.

Iara pegou dois tipitis e começou a manuseá-lo. A professora observou e perguntou à menina para que servia aquele objeto. Iara² pensou e respondeu: Serve para fazer um X, pondo um sobre o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Ao perceber a necessidade das crianças de conhecerem o uso social real daquele instrumento, a professora apresentou-lhes documentários que mostraram suas utilidades (produção de farinha; preparo do tucupi), incluindo outros objetos: cuias, peneiras, forno de farinha, prensa, peconha. Essa intervenção da professora resultou no desenvolvimento de vários temas de brincadeiras expressaram argumentos da particularidade regional que se inserem. Além disso, a professora percebeu que as crianças pouco conheciam as profissões dos pais.

Quando indagadas sobre o que os responsáveis faziam no trabalho, respondiam de forma genérica, como foi o caso de Manioca que, ao ser questionada sobre a profissão do pai, mototaxista, respondeu: “ele vai e ele vem”. Assim, a professora possibilitou que as crianças ampliassem seu repertório de papéis sociais. Os pais foram convidados a apresentar o que faziam para as crianças. Dois se dispuseram a ir à escola (moto-taxistas).

² As crianças receberam nomes fictícios de personagens de lendas Amazônicas, correspondendo aos aspectos éticos da pesquisa.

Após cada conteúdo e papéis sociais apresentados, a professora organizava os espaços para que a brincadeira acontecesse. Nessa organização, incluía objetos e cenários sugestivos.

Para Mukhina (1995, p. 157), as crianças reproduzem toda a diversidade da realidade circundante quando brincam, como as cenas da vida familiar e do trabalho. Por isso, quanto mais conhecimento sobre o mundo e suas relações as crianças tiverem, mais desenvolvida será a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

“Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos”. Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado que outro mais velho.

Sabendo disso, a escola da infância deve criar possibilidades para que as crianças conheçam o que acontece tanto com seus parceiros mais próximos, quanto com os demais sujeitos sociais. “A experiência de cada criança é limitada, pois ela só conhece algumas de muitas atividades dos adultos. No jogo há um intercâmbio de experiências e ele se torna mais interessante e variado” (MUKHINA, 1995, p. 163).

Além da visita dos pais à escola para falar de suas profissões, foram realizadas visitas a locais próximos à escola (supermercado e posto de saúde) como forma de ampliar os repertórios do brincar de faz-de-conta de papéis sociais. Estratégias como visitas a locais desconhecidos pelas crianças, ou mesmo a lugares que frequentam, podem enriquecer os saberes que têm sobre o que vivenciam, principalmente se houver intencionalidade pedagógica.

Com base nas explicações, pode-se afirmar que a observação/ acompanhamento da professora sobre a brincadeira influenciou sobre a avaliação e a avaliação afetou o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habilidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI) (PRESTES, 2010). A partir da observação a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança.

Contudo, ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de-conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância definida pela incapacidade, para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz. Uma das fragilidades desse estudo foi a não participação das crianças nos momentos

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

de planejamento das atividades e da rotina (SILVA, 2017) que, embasou-se pela observação da professora sobre as necessidades de desenvolvimento das crianças ao brincarem, o que sugere subjetivismo no momento do planejamento.

A organização do espaço e do tempo

Com base nos dados do período exploratório (brincadeiras monótonas; nível inicial da brincadeira de faz-de-conta), observou-se a necessidade de enriquecer os conteúdos das brincadeiras no contexto escolar; “as ideias que as crianças têm da realidade circundante” (ELKONIN, 2009, p. 302). Para isso, foram comprados brinquedos e objetos que sugerissem papéis sociais, tanto de argumento doméstico como de profissões. Meninos e meninas puderam conhecer o uso social dos objetos, em interação com uma variedade de ferramentas materiais e imateriais: objetos tradicionais, típicos do local onde vivem, e objetos do contexto universal, como livros de literatura infantil, e o contato com o conhecimento científico, por meio das atividades mediadoras que a professora usava para enriquecer o brincar e apresentar-lhes novos conteúdos.

Por compreender que a brincadeira se desenvolve à medida que a criança conhece a realidade circundante (universal e particular/tradicional) foram inseridos objetos que expressassem a cultura da humanidade, tanto na sua forma imediata quando universal: materiais de argumento doméstico (fogão, geladeira, pratos, talheres, panelas, máquina de lavar, tábua de passar etc); objetos tradicionais (cuias, tipitis, peneiras, cocar); materiais de argumento profissional (médico, engenheiro, jardineiro etc.); livros brinquedos e livros literários.

A inserção dos objetos trouxe, não somente, novas possibilidades de desenvolver o argumento doméstico da brincadeira de faz-de-conta – imediato (forma como as crianças mais brincaram nas primeiras observações), mas também ampliou as possibilidades das crianças de conhecer a realidade além da sua cotidianidade, com outros argumentos e papéis sociais, tais como pescador, agricultor, produtor de farinha, dentista, médico, engenheiro, carpinteiro, babá, policial, marinheiro, veterinário, feirante, professor, personagens de histórias e o que a imaginação instigou representar criativamente na interação com os objetos e pessoas.

Os objetos carregam em si a história e a cultura da humanidade e precisam compor a sala de atividades para que as crianças brinquem de faz-de-conta conhecendo a função

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

social real dos objetos, não os utilizando de forma substitutiva pela sua ausência, mas por compreender que têm uso social, podendo ser utilizados de outra forma, de acordo com o que a imaginação propor pensar.

Mukhina (1995, p. 109) explica que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança compreende ao mesmo tempo as regras de comportamento social. Ao estudar a atividade objetiva divide seu desenvolvimento em três fases: “1ª fase: uso indiscriminado do objeto; 2ª fase: uso do objeto apenas para sua função direta; 3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica”. Essas fases enunciam o desenvolvimento da função simbólica do psiquismo humano. Ao atribuir outro sentido a um objeto, além da sua função social real, a criança age por meio da imaginação, adentrando no universo da brincadeira que mais promove seu desenvolvimento integral e sua personalidade: o faz-de-conta de papéis sociais.

Carvalho e Rubiano (2000, p. 108) sustentam que “os aspectos físicos do ambiente exercem impacto sobre os comportamentos de seus usuários” e o quão importante é o arranjo de espaços que instiguem à criança a participar ativamente das relações com o ambiente, seus objetos e pessoas, por meio da interação e desconfiguração da educação adultocêntrica.

Kishimoto (2010, p. 103), ao analisar o brincar na educação infantil à luz dos artigos 9º e 12º das DCNEI, destaca a importância da organização de um espaço escolar que facilite a realização das brincadeiras e interações das crianças: “o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança”.

Com base nesses pressupostos, o trabalho de organização do espaço do brincar, aliado ao planejamento da professora, teve como princípios a valorização da liberdade, do movimento, das interações, da segurança e bem-estar das crianças. Em dias quentes, o quintal, a sombra das árvores e outros lugares da área externa eram explorados, pois, além de disporem de maior espaço para movimentação que a sala de atividades, as crianças podiam utilizar recursos da natureza (água, flores, folhas, areia) para brincar. Em dias chuvosos, as brincadeiras aconteciam na sala de atividades.

Os espaços foram organizados inicialmente pela professora, com temas sugestivos (banca de tacacá, casa de farinha, supermercado), mas as crianças tiveram liberdade de inserir outros objetos. Quando a brincadeira ocorria fora da sala, distante de alguns brin-

quedos, as crianças usavam objetos substitutivos ou se dirigiam à sala de referência para pegar o que desejavam.

Todos os temas dos espaços foram previamente planejados e buscou-se estabelecer uma relação entre eles e as vivências das crianças, principalmente aquelas cuja professora tinha possibilitado por meio de outras atividades (visita ao supermercado e ao posto de saúde; apresentação de documentários; exposição das profissões dos pais).

Com a formação continuada e a inserção dos materiais no contexto escolar, alguns momentos da rotina sofreram poucas alterações (acolhimento; roda inicial; chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação). Todavia, houve significativa ampliação das atividades livres, intencionalmente planejadas. Assim, destaca-se, a seguir, os momentos da rotina que foram mais impactados pela formação continuada.

Atividade dirigida e ação do dia

Nesse momento foi feita a apresentação de novos conteúdos da brincadeira de faz-de-conta às crianças (exposição de novos objetos de uso social – tradicional/singular e universal, realizada pela professora em parceria com os pais; exposição de vídeos/documentários sobre as relações estabelecidas entre as pessoas e objetos, bem como entre pessoas e pessoas; leitura e contação de histórias literárias que permitiram as crianças conhecerem outras realidades, objetos e experiências, do imediato ao mediato; visitas à locais de trabalho, como: supermercado e posto de saúde).

Os conteúdos do planejamento anual da professora foram inseridos conforme as observações feitas acerca dos interesses das crianças, expressados no momento da brincadeira, ou pelo que considerou importante que conhecessem sobre a realidade circundante, sobre a cultura, sobre os objetos e pessoas (meios de transporte, profissões dos pais, corpo humano/esqueleto humano etc.), além do respeito, da partilha e demais valores. Exemplo desde o período exploratório da pesquisa, um dos temas preferidos das crianças durante a brincadeira de faz-de-conta era a brincadeira de zumbi, de argumento animalesco. As ações do brincar se configuravam basicamente em correr atrás dos colegas. A regra da brincadeira era a seguinte: O zumbi, ao tocar em alguém, transformava-o em zumbi. Estes deveriam pegar as demais crianças. O conteúdo desse tema adivinha de filmes e games a que assistiam em casa. Segundo o Curupira, o pai comprara filmes que

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

tem zumbis. “Eles comem as pessoas! Tem muito sangue!”. A pesquisadora ao perguntar se crianças poderiam ver essas coisas recebeu como resposta: “Claro! Claro que podem”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Apesar das cenas de violência dos filmes, relatadas por Curupira, estas não foram expressadas na brincadeira no período exploratório. As crianças não mordiam, tocavam uns nos outros e os que eram pegos ajudavam a pegar os outros colegas “não infectados” (mesma regra da pira-ajuda). O respeito ao espaço do outro, apesar da consciência de que representavam um papel mau, não permitia que a violência fosse expressada explicitamente como conteúdo da brincadeira. O prazer em correr e a sensação de medo era o que motivava a brincadeira. Contudo, ao longo da pesquisa, foi identificada a internalização de conteúdos violentos nas falas das crianças o que motivou a realização de uma intervenção educativa.

A professora apresentou às crianças filmes infantis com temas animais, leu histórias literárias (Sete histórias para sacudir o esqueleto, de Ângela Lago), cujo enredo trata da morte como acontecimento normal da vida dos seres humanos, com um fundo de humor aliado ao medo. Essas atividades possibilitaram às crianças outras experiências com os personagens animais representados por elas no momento da brincadeira.

Além dessas atividades, desenvolveu trabalhos sobre o corpo humano, principalmente sobre o esqueleto. Levou papéis de raios x das mãos e do tórax de seu filho e solicitou que as crianças levassem, também, para a escola, caso tivessem. Apresentou os nomes dos ossos que as crianças chamavam de “caveira”, as quais fizeram um trabalho gráfico sobre o assunto trabalhado.

Não se trata de instrumentalizar a brincadeira, ou a arte na sua forma literária. Porém, a percepção do que as crianças sabiam, com o que a professora pôde ensinar a partir disso, desenvolveu não somente o conteúdo da brincadeira de faz-de-conta das crianças, como também outras atividades do meio educativo, como a contação e leitura de histórias, as atividades artísticas, motoras etc.

Segundo Vigotski (2010, p. 359) há aproximação da brincadeira e do conto de fadas quanto ao seu efeito psicológico, sendo ambos educadores estéticos naturais da criança. “Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida”.

A atitude da professora de planejar atividades que possibilitassem o contato das crianças com outras realidades através da literatura, contribuiu efetivamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, em especial da imaginação. O enriquecimento desse argumento interveio na educação das emoções das crianças, que puderam perceber que a morte é umas das certezas da vida, assim como o medo de perder alguém ou de partir.

Para Mukhina (1995, p.213) o medo “é produto de uma educação incorreta e de um comportamento irracional do adulto” que o utiliza para dominar e submeter a criança à obediência. Para a autora, este sentimento precisa ser educado de modo a despertar na criança um estado de liberdade e de coragem. Ao observar as manifestações desse tipo de conteúdo no brincar das crianças, a professora interveio de forma educativa e intencional. Buscou educar esse sentimento por meio das emoções reais que as histórias lhes proporcionaram.

Ainda sobre a rotina, os eixos temáticos semanais norteavam o planejamento da professora, mas eram flexibilizados segundo a intencionalidade das atividades propostas. As crianças passaram a sair para a área externa com mais frequência; a professora passou a organizar e explorar diferentes espaços da unidade municipal, bem como da comunidade escolar; a atividade de educação musical ocorria praticamente todos os dias, no momento do relaxamento; quando os brinquedos e ambientes sugestivos eram organizados na área externa as crianças tinham liberdade de ir ao parque, mas preferiam brincar de faz-de-conta no espaço organizado. No período exploratório, a brincadeira de faz-de-conta acontecia com mais frequência no parque, porém, com a intervenção (formação/brinquedos) passaram a ocorrer em todos os lugares e momentos em que as crianças exerciam sua liberdade; as histórias passaram a ser lidas e contadas para as crianças também em outros dias da semana.

Atividade livre

Não havia uma delimitação do tempo às atividades livres, a análise do horário de parar ou seguir com as atividades das crianças era feita pela professora, conforme o envolvimento das crianças nas brincadeiras. Portanto, as atividades livres tiveram o tempo estendido e chegaram a substituir, em alguns dias, o momento da atividade que seria dirigida.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

Essa liberdade possibilitava às crianças escolherem como, com quem, com o que e do que brincar. A professora organizava os espaços e os brinquedos com temas sugestivos, unindo o que as crianças queriam fazer ao que gostaria que desenvolvessem na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Desse modo, as crianças tinham liberdade de escolher se queriam correr, ir ao parque, brincar com os objetos, com os colegas ou com a professora e pesquisadora.

Segundo Teixeira (2012, p.13), há controvérsia entre o brincar livre e o dirigido. Para ela, a oposição quanto à participação do professor (a) nesse momento não consiste no fato de o (a) professor (a) não intervir ou intervir na atividade que é “por excelência da infância” (p.1). “O problema é como intervir. Se intervir “para ajudar a expandir os significados, fornecer modelos de soluções de conflitos, participar como um parceiro mais experiente, criar conflitos para as crianças resolverem, por que não fazê-lo?”

Assim, sempre que convidadas pelas crianças, a professora e a pesquisadora brincavam e problematizavam o brincar, fazendo com que refletissem sobre os papéis, as relações estabelecidas entre eles, as regras sociais.

Análise do comportamento das crianças

O momento de análise do comportamento das crianças foi extinto da rotina. Sempre que surgia um conflito ou o descumprimento de algum combinado, a professora buscava resolver junto às crianças, no momento da brincadeira. O cartaz da “carinha triste” não foi mais utilizado. Em um dos dias observados, ao final da manhã, a professora indagou as crianças sobre o que gostariam de fazer no dia seguinte: “- O que vocês querem fazer amanhã? Brincar de brinquedos, ir ao parque, brincar de bola?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). As crianças citaram todas as atividades das opções e outras mais. Isso mostra que a professora, além de observar mais as necessidades das crianças, as colocou no cerne do planejamento, as ouviu. Essa atitude poderia ter sido mais motivada pela pesquisadora que acompanhava e planejava as atividades junto à professora. Este é um dos pontos a serem considerados em pesquisas futuras: Planejar junto às crianças e não, somente, para elas.

Despedida

As crianças brincavam até o momento da saída e colaboravam com a organização dos brinquedos que utilizavam. Nem todas se sentiam motivadas a ajudar, preferiam brincar até a chegada dos pais. Estas choravam, algumas vezes, para não irem para casa.

A observação da brincadeira como caminho de acompanhamento pedagógico

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que se desenvolve mediante interações: criança-objeto e criança-outro (criança, professor). Durante essas interações é importante acompanhar que conteúdos do meio social são representados na brincadeira e como as crianças têm internalizado as relações sociais. A observação pode subsidiar esse acompanhamento, pois funciona como o termômetro, que mede o que as crianças dizem e expressam nas brincadeiras, e como uma bússola, que indica quais intervenções pedagógicas são necessárias para garantir o desenvolvimento de uma personalidade socialmente positiva nas crianças.

Pensar a observação como prática pedagógica exige a compreensão, primeiro, do que se deseja observar. Dessa forma, é fundamental que o professor possua conhecimentos teóricos que os façam compreender conceitualmente as expressões das crianças.

Observar não se limita à ação de tomar notas ou de fotografias, que é uma ação que coloca os adultos em relação com aquilo que está sendo observado. Não é possível pensar, porém, que essa observação seja o resultado de uma atitude improvisada, se concordamos que a observação implica numa certa forma de “escolha”, é evidente que o adulto tem que definir o que quer observar. Definindo os objetivos, se define o âmbito da observação. Assim, o adulto, quando se encontra nesta condição de observador-interprete (e, conseqüentemente, co-criador) da realidade, tem que saber observar e utilizar os meios coerentes que sejam necessários. (ALTIMIR, 2017, p. 60).

Durante a pesquisa foram identificados poucos registros da professora sobre a brincadeira (apenas algumas fotografias). Apesar disso, em conversas informais entre ela e a pesquisadora, foi enunciada a percepção do desenvolvimento das crianças: “- Percebi que algumas crianças, que tinham dificuldade de interagir com as outras, que quase não falavam, passaram a fazer isso na brincadeira”; “Guaraci passou a brincar com os colegas, não bate mais, não pensa só na vontade dele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Tais colocações indicam que a professora conseguiu perceber o desenvolvimento da interação e de funções psíquicas superiores, como o controle da vontade, nas crianças.

A observação como forma de acompanhamento, portanto, reflete na avaliação do desenvolvimento infantil e na percepção da necessidade de intervenções pedagógicas sobre a brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), fundamentam a necessidade de criação de procedimentos que avaliem o desenvolvimento infantil, sem selecionar, promover ou classificar as crianças. Cita a observação como um desses meios, pois, observar as atividades das crianças, dentre elas as brincadeiras, é uma das formas de acompanhar o trabalho pedagógico e a possível influência dele na educação das crianças. Nesse sentido, “a ideia de avaliação não se restringe apenas aos fazeres da criança como produto final, mas ao processo como um todo” (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 232).

Pela observação da brincadeira, a professora pode verificar o quê, das relações sociais, mostrou-se em processo de internalização nas crianças: cooperação; partilha; preconceitos; violências; bem como algumas competências apresentadas pelas crianças: contagem numérica; correspondência biunívoca; noção espaço temporal; escrita espontânea etc. Essas competências eram percebidas pela professora como conteúdos do plano anual que se manifestavam nas brincadeiras, sem que fosse seguida a ordem cronológica do que era exigido no plano anual institucional.

É importante destacar que, o plano anual muitas vezes é confundido como uma lista de conteúdos a serem trabalhados na escola da infância. Essa ideia precisa ser ultrapassada, uma vez que, o currículo da educação infantil constitui-se de um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (DCNEI, 2009, Art. 3º). Nessa perspectiva, a educação na escola da infância não pode pautar-se num modelo curricular único e rígido sem levar em conta as particularidades do contexto em que a criança vive e sem colocá-la como participante do seu desenvolvimento.

A partir da observação, portanto, a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. Desse modo, a observação/acompanhamento influenciou sobre a avaliação e a avaliação afeta o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habilidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI).

Alguns desafios à formação continuada

Por meio da formação continuada a docente pôde perceber seu papel diante da atividade guia do desenvolvimento infantil, desde o planejamento, passando pela sua participação como brincante e problematizadora, à sua atuação como avaliadora, tanto do desenvolvimento das crianças, quanto da sua prática. A brincadeira passou a ser uma atividade livre, intencionalmente planejada e organizada pela professora participante da pesquisa. Considera-se que a formação contribuiu para o reconhecimento e valorização da atividade desenvolvente da personalidade das crianças pré-escolares. Apesar da positividade dos resultados, alguns desafios encontrados no decorrer das formações precisam ser enfatizados.

A formação continuada envolveu todo corpo docente e administrativo da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada. As professoras envolvidas receberam materiais que as auxiliaram nos estudos e participaram da formação no horário de trabalho, enquanto as crianças participavam de atividades planejadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). Apesar dessa estrutura, percebeu-se que a leitura dos textos fornecidos não era feita previamente por parte das professoras e esses momentos pareciam um escape das salas de atividades, pois, ao término das formações, algumas demoravam a retornar ao trabalho com as crianças. Todavia, essas situações não foram constatadas na prática da professora participante da pesquisa, que interagiu ativamente nas discussões, além de dialogar com base nos fichamentos que fizera sobre os textos.

Essas evidências motivaram o retorno à unidade de educação infantil, no ano de 2018, a fim de perceber se houve impacto da formação continuada e da inserção dos materiais na prática pedagógica da escola. A professora, participante da pesquisa, mudou de instituição, assumindo o cargo de coordenadora em outra unidade municipal, por isso não foi possível observar novamente seu trabalho, tampouco estabelecer um diálogo. Dessa maneira, a partir de uma conversa informal com a gestora da instituição e da observação da organização do espaço escolar, pontuam-se as seguintes constatações:

A formação continuada aliada ao acompanhamento pedagógico da prática docente constitui-se como elemento que pode possibilitar o desenvolvimento de um trabalho atento às peculiaridades infantis, que valorize a infância e promova momentos desenvolventes através das brincadeiras. Acredita-se que o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na instituição pela pesquisadora, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola,

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

demonstram a aproximação da universidade ao contexto da pesquisa, percebendo-o como um ambiente social de reflexão científica. Após a produção dos dados, a pesquisadora participou de duas reuniões, respectivamente, com professores e pais, refletindo sobre a brincadeira e sobre as qualidades tipicamente humanas a serem desenvolvidas na infância. Todavia, a saída da professora da UMEI e a mudança geral do quadro docente contribuíram para que o trabalho realizado durante a pesquisa não tivesse continuidade com a força com a qual iniciou.

Tal situação gera a necessidade de refletir sobre as dificuldades, para a efetivação de políticas de formação continuada junto à professores da rede pública municipal de Santarém, advindas da instabilidade profissional desses docentes. Santos e Costa (2016) discutem sobre essas dificuldades ao apresentarem o perfil dos professores de educação infantil da rede pública de Santarém. Constatam, através da aplicação de questionários com 50 professores da primeira etapa da educação básica, que 58% dos professores atuantes nas salas de atividades não são concursados e, apenas, 34% dos professores possuem nível superior.

Nessa direção, a gestora da UMEI ressaltou que a existência de profissionais temporários e a frequente mudança no quadro de professores (anual ou bianual), muitos deles formados em licenciatura plena em letras e advindos do ensino fundamental, sem experiência na educação infantil, tem reforçado atividades tradicionais. Assim, o ensino de letras e números de forma mecânica ainda é um desafio na instituição e a brincadeira não encontra tempo e liberdade na prática de algumas professoras, especialmente, nas atividades de duas das três novas contratadas. Segundo a gestora, “os profissionais novos não participaram da formação ano passado e eles precisam dessa visão”. Além disso, ela ressalta a falta de interesse de alguns professores na sua própria formação. Em suas palavras: “foi fornecido um curso de formação continuada, da escola de artes, pela prefeitura... Eu pensei que todas iam querer participar, mas somente três quiseram”.

As questões apresentadas pela gestora permitem as seguintes inferências: é importante, para que a instituição infantil consiga atuar segundo um referencial teórico, que haja a continuidade nas formações continuadas ofertadas ao grupo; que o corpo docente seja composto por profissionais concursados, não temporários; que tenham formação em pedagogia, com experiência em educação infantil e que não estejam na fase de desinvestimento da carreira (HUBERMAN, 2000).

Considerações finais

A formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada em conhecimentos teóricos, na qual o planejamento, a organização do espaço e do tempo da brincadeira e a observação como forma de acompanhamento do desenvolvimento infantil são considerados fatores desenvolventes do brincar de papéis sociais e, portanto, do desenvolvimento das crianças pré-escolares.

As intervenções mediadoras da professora (organização do espaço, do tempo; problematização do brincar; enriquecimento de conteúdos e temas – visitas e diálogo com os pais) tornaram possível a ampliação do repertório de papéis, das ações e operações com os objetos das crianças participantes da pesquisa. Contudo, faz-se necessário que, em pesquisas futuras, as crianças sejam postas como centro e participantes do planejamento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A brincadeira, portanto, passou a ser uma atividade livre, intencionalmente planejada e organizada pela professora participante da pesquisa. Dessa forma, considera-se que a formação continuada pela qual passou a docente contribuiu para o reconhecimento e valorização da atividade desenvolvente da personalidade das crianças pré-escolares.

Apesar da positividade dos resultados, ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de-conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância definida pela incapacidade para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz.

Além do desenvolvimento dessa concepção, que se desenvolve quando embasada num referencial teórico consistente, metodológico e que explique como o desenvolvimento infantil ocorre, é fundamental que haja uma estrutura curricular, de pessoal e física nas instituições de educação infantil, que garanta os direitos da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), especialmente no que diz respeito a brincadeira, a liberdade e ao bem-estar.

Referências

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n 4 p. 587-597, out/dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

CARVALHO, Mara I. Campos de. RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1**

(jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104. Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ secret/CyE/cye3S2a.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf)>. Acesso em 27 de julho de 2016.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

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

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Novembro de 2010.

LIMA, Géssica de Aguiar; RODRIGUES, Alyne Fernandes. **Brincadeiras e interações na educação infantil em uma escola particular de Santarém-Pará**. 30/04/2016. (Monografia) Especialização em Docência na Educação infantil – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2016.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 28/02/2014 238 f. (Tese) Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2227288>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PEREIRA, Ivoneide de Mendonça; COSTA, Sinara Almeida da; LIMA, Géssica de Aguiar. **Concepções de uma professora da pré-escola sobre o brincar de papéis sociais: estudo a partir da formação continuada**. 26/04/2018. (Monografia) Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2018.

PRESTES, Zoia R. (2010). **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Laianna Gabriela Ferreira; COSTA, Sinara Almeida da. O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-PA. **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 6,

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

p. 129- 142, jul/dez, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

SANTOS, Tatiane Rabelo Lapa. **Crianças e infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED** ‘ 30/04/2014 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1417687

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, José Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 340, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100020>.

TEIXEIRA, Sônia Regina. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião Nacional da ANPED – 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas – PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf> . Acesso em: 21 de nov. de 2016.

VIGOTSKI, Lev. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, julho de 2008, In: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7762>

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. 3^a ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.