



FUNDAMENTOS TEÓRICO-DIDÁTICOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS: PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Theoretical-didactic foundations for pedagogical work with children under six years of age: Principles of Historical-Cultural Theory

Selma Aparecida Ferreira da COSTA

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Uberaba -Uniube
Uberaba, Minas Gerais, Brasil
sfc.selma.costa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4778-6077> 

Elieuza Aparecida de LIMA

Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Marília, São Paulo, Brasil
elieuza.lima@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0002-4957-6356> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

O artigo discute a relação entre o desenvolvimento infantil e a atividade da brincadeira de papéis sociais. A análise traz elementos orientadores para a organização de práticas voltadas para o máximo desenvolvimento humano na infância, considerando as regularidades dos processos psíquicos superiores envolvidos, ancorados no princípio de que estes se apoiam na relação dialética entre um complexo sistema de funções e o meio social. A metodologia utilizada neste artigo constituiu-se de uma revisão bibliográfica, a partir de uma pesquisa experimental desenvolvida, fundamentada no método histórico genético, que aponta para a brincadeira como atividade que possibilita à criança agir no plano imaginário e no plano real, sem perder a unidade entre eles. A potencialidade desta atividade guia do desenvolvimento qualifica sua inserção no currículo escolar da infância, não apenas como situação lúdica, mas, como atividade de criação simbólica de sentidos e significados culturais e sociais pela criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincadeira. Imaginação.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between child development and the activity of social role-playing. The analysis provides guiding elements for the organization of practices aimed at maximum human development in childhood, considering the regularities of the higher psychic processes involved, anchored in the principle that these are supported by the dialectical relationship between a complex system of functions and the social environment. The methodology used in this article consisted of a bibliographic review, based on an experimental research developed, based on the historical genetic method, which points to play as an activity that allows the child to act on the imaginary plane and on the real plane, without losing the unity between them. The potential of this activity as a guide to development qualifies its inclusion in the school curriculum for childhood, not only as a playful situation, but as an activity of symbolic creation of cultural and social senses and meanings by the child.

KEYWORDS: Early childhood education. Play. Imagination.

INTRODUÇÃO

Este texto se apresenta com a intencionalidade em compor junto ao universo de pesquisas realizadas em diversos contextos históricos e epistemológicos, tratando do papel e do valor do brincar para o desenvolvimento humano na infância. É uma voz que se adensa a outras vozes em defesa da infância como período necessário e fulcral para o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando os aspectos intelectuais, emocionais, cognitivos e de motricidade. Tal perspectiva justifica a intenção em trazer para o debate acadêmico um olhar acurado sobre a atividade da brincadeira, numa ótica materialista de explicação da psique infantil, a partir dos princípios apresentados pela Teoria Histórico Cultural e alguns de seus principais autores de base. Dentre esses estudiosos se apresentam nomes notáveis como Vigotski (2018; 2008; 2000), Elkonin (2009; 1987), Leontiev (1994), Zaporózhets (1987), Sirgado (2005; 2000), com trabalhos científicos acerca dessa forma de atividade, considerando sua aplicabilidade pedagógica, dimensionando suas potencialidades, ainda pouco exploradas, na constituição da personalidade e da inteligência da criança.

Nesse sentido, este texto se configura em instrumento para universalização de um debate democrático, cujo objetivo principal reside em discutir a relação entre a atividade da brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento do processo de significação da linguagem, evidenciando elementos que possam contribuir para a organização didático-metodológica na Educação Infantil. Utilizamos uma abordagem metodológica de cunho teórico-bibliográfico, a qual apresenta parte de uma pesquisa de doutorado de Costa (2019), que analisou o desenvolvimento da função simbólica da consciência na atividade da brincadeira de papéis sociais.

Neste estudo experimental, a pesquisadora desenvolveu os fundamentos do *método instrumental sistêmico semântico* (Costa, 2019), para embasar as análises das interações e ações das crianças durante a brincadeira de papéis sociais.

A tarefa de buscar os indícios de manifestação do processo de significação desenvolvido pelo pensamento simbólico e objetivado na palavra e pela palavra, somente poderia se realizar pela utilização de vias metodológicas que permitissem revelar o movimento que parte das necessidades e das motivações da criança em direção ao sentido do seu pensamento, e o movimento inverso, que vai da dinâmica do

pensamento à dinâmica do comportamento expresso no papel desempenhado na brincadeira.

Na perspectiva materialista de linguagem como atividade, apresentada por Vigotski (2010, p.235) de que “a palavra só existe dentro de determinada frase e como a frase, em termos psicológicos, aparece no desenvolvimento da criança antes de palavras isoladas, o juízo surge no pensamento da criança antes de conceitos particulares dele derivados”. Em nosso entendimento, as crianças operam com as palavras criando seus significados em consonância com seu uso funcional, de maneira que lhe permita orientar sua atenção e formar seu pensamento, utilizando suas memórias e capacidade de simbolização provenientes de suas experiências. A palavra assume seu caráter de signo ideológico em todo esse processo, desde a origem interna até sua manifestação externa, cuja dinâmica é captada e interpretada pela utilização deste método, configurando-se, portanto,

Em um método *instrumental* por considerar o signo como *instrumento mediador* externo e interno de auto estimulação; *sistêmico* por apresentar os indícios do *modo como se inter-relacionam* no sistema de signo linguístico em relação às funções psíquicas que formam a consciência, como a percepção, a memória, o pensamento, a atenção; e *semântico* por considerar as *elaborações e conexões de sentido* realizadas nas ações e operações mentais respaldadas pela linguagem. (Costa 2019, p.61).

A análise dos dados aponta indícios sobre o modo como o pensamento da criança vai, paulatinamente, alcançando níveis qualitativos superiores, refratados em suas ações e comportamentos distintos na dinâmica da brincadeira de papéis sociais, a saber, o controle das ações instintivas para ações pensadas e planejadas, denotando aspectos de intencionalidade e volitividade. A criança se esforça ao máximo para agir conforme as regras sociais postas, se aproximar dos modos de relações humanas semelhantes ao seu círculo social, movida não apenas pela simples imitação do adulto, mas, principalmente, pela capacidade em significar e generalizar as formas de interações socialmente válidas, o que a coloca em um patamar qualitativamente superior de idade psicológica em relação à idade cronológica.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-CIENTÍFICOS

Para bem criar passarinho é bom construir uma gaiola, mais ampla que a terra, de janelas abertas para o universo com seus planetas e constelações. E, depois, há que vigiar o sabor das frutas maduras nas árvores e provar do conteúdo das sementes. (Queirós, 2009, página verde).

Inspiradas pela ideia do poeta Queirós (2009), para bem educar e cuidar da criança ao longo da infância é essencial deixá-la livre e ativa pela natureza, com infinitas possibilidades para explorar tudo o que existe em seu ambiente natural, assim, também, ter condições de tecer encontros com o universo cultural, como condição fundamental de interação entre a história do homem e a história do mundo no homem. Deixar livre a criança, no entanto, não significa deixá-la a própria sorte em seu processo de desenvolvimento, mas ter em conta que a organização dos processos de educação intencionalmente planejados pode conduzi-la ao pleno desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

A partir deste entendimento e fundamentadas nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, que concebe a infância como categoria social, cujo desenvolvimento é apreendido numa perspectiva histórica e dialética, em que se articula a história da espécie humana com a história particular de cada indivíduo, objetivada pela convergência entre a sociabilidade biológica ou natural em interação com a sociabilidade cultural (Sirgado, 2000), neste texto, discutimos a organização metodológica para o trabalho com a criança em idade pré-escolar, que possa subsidiar o seu desenvolvimento, considerando as regularidades e especificidades dessa etapa.

A ideia de sociabilidade natural advém do fato de a criança nascer em determinado contexto social que se difere de outro, em ambientes sociais constituídos por comportamentos e valorações culturais próprias. Essas criações culturais são produções humanas, que interagem com aquelas de caráter biológico, manifestadas pela propensão presente na criança ao nascer de dependência fisiológica inicial dos cuidados do adulto, o que é uma questão de sobrevivência.

Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. (Sirgado, 2000, p. 9).

O social é condição porque não está dado a priori, mas encontra no aporte biológico o substrato para que o cultural possa emergir, como criação humana de processos internos, decorrentes de relações sociais, inicialmente, externas ao indivíduo, posteriormente, convertidas em formações psíquicas. Este processo se objetiva na integração entre as funções herdadas biologicamente pelo indivíduo e a constituição de novas funções culturais, desenvolvidas pela relação do indivíduo com o meio social que o circunda. Compreender os mecanismos pelos quais ocorre a incorporação de funções

de naturezas tão distintas é elementar para apreender o papel da cultura como força propulsora do desenvolvimento humano.

Essa questão traz para o debate pedagógico o papel nuclear da escola em sua função social, política e pedagógica na Educação Infantil, dirigida à plenitude do desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida, visto que sua tarefa ultrapassa o compromisso de apenas promover o encontro da criança com a cultura. Sem implementar ações efetivamente desenvolventes, que permitam à criança se apropriar da totalidade destas produções culturais nas diferentes áreas do conhecimento, sejam elas técnicas, artísticas, científicas, legal, assim como, das práticas sociais convencionalmente instituídas, em sua diversidade, e, objetivar-se nas atividades essenciais para constituição de sua personalidade e inteligência, a pré-escola não apenas nega tal desenvolvimento, mas, sobretudo, dificulta seu processo.

O ser natural da criança pode adquirir novas formas por meio da relação com outros seres humanos, num processo de identificação cultural com seu grupo social, capaz de viabilizar transformações fulcrais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Isso significa considerar que, desde o nascimento, existe uma interação entre o sistema orgânico e o sistema sociocultural, que, ao se interligarem, tornam-se mais complexos. Esta relação entre o biológico e o social e suas implicações para o desenvolvimento infantil foi abordada por Vigotski (2000), cuja perspectiva de compreensão foi identificar o modo como o meio social age na criança de maneira a criar nela as funções superiores de pensamento, linguagem e emoções, dentre outras, de origem e natureza sociais.

Neste aspecto, seus estudos trouxeram importantes contribuições para a compreensão do mecanismo pelo qual as relações interpessoais se convertem em formas de pensamento e conduta particular, estruturadas sobre o processo de significação de vivências experimentadas, mediadas pelo desenvolvimento das capacidades de representar na mente as apreensões advindas da realidade objetiva, e, concomitantemente, dar sentidos a elas por meio do processo de desenvolvimento da função simbólica da consciência.

As bases sobre as quais se desenvolve essa função superior está na articulação das áreas sensoriais e motoras, que ocorrem durante o primeiro ano de vida. Sirgado (2005, p. 63), embasado nos estudos de Vigotski, afirma se tratar de uma neoformação, por demarcar uma etapa ou período no processo de desenvolvimento da criança, que produz mudanças substanciais nas suas relações com o mundo externo. De maneira paradoxal, quanto maior for a integração entre essas áreas sensório-motora e

semiótica, maior se torna a independência de uma em relação a outra, uma vez que a criança vai percebendo a significação de suas próprias ações. O autor apresenta o ato de apontar como a ação representativa deste processo semiótico inicial, em que, de um lado, se apresenta a comunicação natural da criança própria dessa idade, coordenada por sinais, uma vez que ainda não possui a linguagem verbal; e, do outro, a comunicação comandada pela significação, própria do adulto, criada na indeterminação dos signos verbais.

Se existe esse momento inicial de inter-relação da criança com o meio social, é possível que haja, também, um momento anterior ao seu primeiro contato sensorial. A esse curto espaço de tempo, dado logo após o nascimento, Sirgado (2005) denominou de momento *zero cultural*, e sua compreensão nos fornece parâmetros para compreensão da ação da cultura, em seu aspecto social, sobre as bases naturais. Desse modo, o autor realizou pesquisas que fundamentam sua ideia em relação ao duplo nascimento humano: o biológico e o cultural.

O “nascimento cultural” nada mais é do que o processo pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor da criança, a significação do circuito comunicativo, semiótico, do adulto. Dessa forma, as duas funções, a sensorial e a motora, uma vez articuladas, mesmo nas suas formas mais elementares, constituiriam o primeiro *círculo* de comunicação da criança com o outro, por meio do qual ela pode estabelecer os primeiros contatos com o mundo estranho da cultura. (Sirdago, 2005, p. 65 – Grifos do autor).

O momento *zero cultural* (Sirdago, 2005), marca o início do processo de significação dos atos simbólicos, realizado pela criança, ao ser inserida no universo semiótico de comunicação com o adulto. Nessa interação semiótica, cuja atividade acontece por meio de signos, encontra-se o germe da constituição da ordem psíquica do indivíduo, uma vez que é por essa via que se torna possível materializar, ou dar forma às ideias sobre as coisas do mundo concreto, relacionando-as entre si, e, ao mesmo tempo, pensar sobre o que se diz e o que é dito. “É a ordem *simbólica* que confere à atividade biológica do homem sua capacidade humana” (Sirdago, 2005, p.147), ao conferir às percepções sensoriais um sentido e um valor próprio de existência, por meio do uso da palavra e da ideia.

As transformações que ocorrem na estrutura biológica do ser social na relação com o meio cultural, mediada na palavra e pela palavra, são sofisticadas, capazes de promover a superação de funções elementares em funções superiores nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo e comportamental. Daí a necessidade que este meio seja potencializador do desenvolvimento da criança. Esta relação meio e indivíduo nos

instiga a compreender o modo como o meio social pode intervir no desenvolvimento infantil.

Vigotski (2018) nos apresenta uma possível resposta a esta questão, quando em seus estudos, altera a ordem comportamentalista da relação indivíduo e meio social, argumentando que tal relação vai além da simples adaptação das condutas individuais às práticas sociais. Trata-se de elucidar o modo como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de natureza e origem sociais. Partindo do princípio que o homem é um ser social, que se constitui como um agregado de relações sociais, e fora dessas relações não poderia desenvolver as qualidades, as características resultantes do desenvolvimento sistemático alcançado pela humanidade, o autor defende como condição imprescindível para efetivação deste processo a presença das formas ideais de atividade e consciência.

No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio e o transforma em seu patrimônio interno. (Vigotski, 2018, p. 91).

É neste sentido que o autor assevera a tese do meio social como fonte do desenvolvimento humano, uma vez que é nele que se encontram as características historicamente desenvolvidas em dinâmica interação com a estrutura orgânica hereditariamente transmitida ao indivíduo. Esta é a essência do processo de desenvolvimento humano, pois, sua explicação passa pela compreensão da relação dialética entre as leis históricas do desenvolvimento do indivíduo, suas particularidades, na relação com a forma ideal, ou seja, no aprimoramento da forma inicial na relação com a ideal.

Ocorre que essa relação não acontece de forma passiva ou contemplativa pela criança, mas de forma ativa, pelas vias de relações sociais marcadas pela contradição entre sua atividade elementar de bases orgânicas e a forma culturalmente sofisticada do adulto.

Podemos afirmar que os recursos que uma criança, ao nascer, tem para a **atividade motora, a comunicação e a aprendizagem**, são os componentes da sua auto atividade que se transformam nas e pelas relações sociais. Tanto a criança no nascimento tem auto atividade, como o mundo humanizado em que ela nasce tem a sua própria atividade. No entanto, essas atividades não coincidem. Essa é a condição contraditória inicial que se apresenta ao desenvolvimento infantil: criança e mundo humanizado têm atividade, mas a atividade de um e de outro são de natureza diferente, ainda que tenham identidade. (Filho; Mello; Magalhães, 2021, p.152-153, grifos dos autores).

Conforme os autores, a condição inicial de vida da criança e sua impossibilidade em realizar por si mesma as atividades sociais em seu entorno, constituem a força motriz do desenvolvimento, a qual emerge da contradição dialética entre o ser natural e o ser cultural, e que por força dessa contradição inicial entre os recursos motores e cognitivos presentes no recém-nascido e sua dependência do adulto para suprir suas necessidades fisiológicas, inicia-se o confronto entre a atividade natural elementar da criança e a atividade social cultural. A força contraditória entre a carência e a necessidade criam as formas peculiares de bebês e crianças se comunicarem e se relacionarem com o mundo.

Da relação entre as necessidades biológicas emerge as necessidades culturais (Elkonin, 1987), exigindo forma de atividades peculiares, uma vez que, para se alimentar, por exemplo, a criança necessita estabelecer uma forma de comunicação com o adulto. Na ampliação dessas relações sociais, outras formas de necessidades vão surgindo, e, na transição de uma forma para outra, novos e complexos processos de atividade vão sendo exigidos, cuja dinâmica ocorre dentro de um sistema interconectado de funções psíquicas.

Considerar as particularidades e regularidades destas inter-relações entre funções psíquicas elementares e superiores, como promotoras do desenvolvimento humano é condição elementar para a organização educativa efetivamente desenvolvente.

ATIVIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para bem criar passarinho é preciso ter ao alcance das mãos a linha do horizonte para escrever poesia para passarinhos cantarem. E isso se torna possível soltando o olhar para o bem depois das montanhas, dos mares, deixando o carinho murmurar rascunho de poema. (Queirós, 2009, página 118).

As palavras de Queirós (2009), extraídas de um de seus belos escritos "Para criar passarinho", nos provocam ao exercício intelectual acerca de pautas essenciais para composição de uma escola da infância e para a infância, onde as crianças possam se expressar, aprenderem a olhar, a escutar e a pensar, considerando neste processo de aprendizagens as relações sociais vivenciadas, especialmente no ambiente educador. Inspiram-nos a tecer poemas materializados em práticas pedagógicas capazes de revelarem a nossa autoria como professoras e professores, educadoras e educadores dedicados à Educação Infantil, ao firmarmos condições efetivas para que as crianças

sejam dirigentes e autoras de suas histórias e aprendizagens, na relação dialógica e dialética que acontece no dia a dia vivenciado na escola da infância.

Trata-se da composição de um processo educativo em que cada professor e professora e demais educadores com os quais a criança se relaciona, estejam envolvidos em propor situações pedagógicas significativas, fundamentadas em aportes teórico-didáticos capazes de promover aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento integral da criança. Isto implica, que os atores sociais imbuídos no trabalho educativo na infância, o que envolve também, a comunidade científica, os representantes do Estado e a sociedade civil, tenham definido que tipo de ser genérico social nos comprometemos a formar e para que sociedade, do papel da escola da infância no processo de formação humana e dos lugares assumidos e vividos por crianças e professores. Conforme acentua o parecer que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), esse papel da escola dedicada a bebês e crianças menores de seis anos expressa sua função social, política e pedagógica, integralizando as ações de educação e cuidado como indissociáveis no processo educativo nessa etapa da vida.

Trata-se, assim, de um desafio complexo, já que exige compromisso e responsabilidade política e pedagógica em

[...] apresentar o mundo às crianças e isso não é pouca coisa. Lembrando sempre que não é porque as crianças são pequenas que temos que apresentar o mínimo e o mais simples a elas. Pelo contrário, temos que lhes apresentar o que há de mais elaborado na nossa cultura para que elas exercitem e desenvolvam funções psíquicas igualmente elaboradas e isso vai além de competências, de uma educação compensatória/pobre para pobres. (Costa, 2019, p. 251).

Nesta direção, o trabalho educativo a ser desenvolvido na Educação Infantil exige planejamento, organização e realização de ações intencionalmente elaboradas de modo a possibilitar o encontro da criança e o mundo da cultura, em toda sua diversidade, considerando o fato de que nossa percepção e apreensão da realidade não ocorre de maneira direta, necessitando da mediação do outro social, detentor da significação inicial, num processo de interação mediado por instrumentos semióticos, os quais nos permite agir sobre o mundo. Conforme explica Vigotski (2000, p. 84, tradução nossa), “A atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais, do ponto de vista psicológico, é a *significação*, quer dizer, a criação e o emprego dos signos”.

Para que a criança possa constituir o aparato psíquico que lhe permita transitar do ser natural para o cultural, é necessário que se aproprie dos instrumentos culturais produzidos historicamente, tendo os signos como instrumentos para efetivação dessa

apropriação e, posterior, objetivação por meio da linguagem. Se na primeiríssima infância, a auto atividade dos bebês se objetiva pela comunicação emocional com o adulto, movida por necessidades fisiológicas e sociais, conforme descrito anteriormente, na infância compreendida entre os três e seis anos, aproximadamente, a auto atividade se mobiliza pela necessidade em apropriar-se dos objetos culturais e suas funções, além de compreender o modo como a sociedade se organiza, e pela apreensão do significado das relações sociais.

O universo cultural e social da criança amplia-se, fazendo emergir necessidades de participar de forma ativa de seu contexto social. Por não contar com aparato físico e psicológico desenvolvido que lhe permita agir no mundo social conforme o adulto, a criança encontra na brincadeira de papéis sociais a possibilidade de realizar seus desejos imediatos. É preciso considerar o fato de que na organização social capitalista, a infância é concebida como período preparatório para formação de habilidades e capacidades para o trabalho mercantil. Nesta concepção, esse período está diretamente relacionado à maturação biológica da criança, que por sua vez está intimamente ligada à idade cronológica, num processo regular, linear, marcado por sucessivas incorporações de comportamentos e habilidades, e sob o controle do adulto.

Em sentido oposto, de negação desta vertente, e como forma de superá-la, a brincadeira de papéis sociais emerge como atividade que possibilita à criança apreender as formas de relações humanas e com os objetos culturais, orientando a criança em sua interação com o entorno, especialmente na etapa da Educação Infantil. Mesmo não sendo a única atividade dominante na infância, essa brincadeira constitui-se como forma principal de atividade, uma vez que dentro dela surgem outras formas de atividades que podem conduzir o processo de desenvolvimento, levando a formação de novas funções de pensamento, de imaginação, de memória, de linguagem, aprimoradas na referida atividade.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (Vigotski, 2008, p. 30).

A sofisticação das funções psíquicas produzidas na atividade da brincadeira de papéis sociais é o resultado obtido, já que o produto desta forma específica de atividade está em seu processo, ou seja, na possibilidade que a criança tem de agir sobre o objeto, movida pelo significado de suas ações, com interesse na realização de suas necessidades e na interação com o outro social. Criar um cenário imaginário e agir nele,

conseguindo controlar seus impulsos imediatos e seguir as regras implícitas na brincadeira, constitui-se em fonte de satisfação para a criança, pois, ao se transformar em autolimitação a regra oculta na brincadeira de papéis sociais se converte em sentimentos que sinalizam à criança sobre suas capacidades em superar desafios, de controlar seus ímpetos imediatos de ações, o que poderá gerar nela a formação de uma imagem positiva sobre si mesma.

Por isso, é tão importante implementar propostas curriculares a serem desenvolvidas na Educação Infantil que estejam articuladas à brincadeira de papéis sociais como atividade guia do desenvolvimento, integradas às regularidades deste processo, correspondente à cada estágio etário e às especificidades da aprendizagem na infância.

Neste artigo, enfatizamos aspectos relativos ao funcionamento da função simbólica da consciência em ação na atividade da brincadeira de papéis sociais, como forma de propiciar à criança condições objetivas para criar situações simbólicas com os objetos, e, principalmente, perceber as relações sociais que envolvem pessoas-objetos, e pessoas-pessoas, assim como, desenvolver a auto regulação de sua conduta durante a atividade desta brincadeira. Utilizamos as falas das crianças como unidade de análise, por conterem indícios sobre o papel e o lugar da brincadeira de papéis sociais no processo de humanização na infância, como argumenta Costa (2019, p. 26)

Na dinâmica das relações sociais estabelecidas durante a atividade da brincadeira, a criança encontra-se em diferentes contextos sociais protagonizados nos papéis, o que significa estar dentro e fora da brincadeira, tendo, portanto, no signo a unidade entre o real e o simbólico, entre o intrapsíquico e o interpsíquico.

É na palavra que o universo simbólico se constitui e se objetiva, ou seja, a trama imaginária se constitui, de forma interpsíquica, na palavra e pela palavra, e dialeticamente, na forma intrapsíquica, se materializando nas ações e interações que ocorrem durante a realização da brincadeira de papéis sociais.

A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ESCOLHA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para bem criar passarinho há que deixá-los soltos para escolherem e esconder seus ninhos entre árvores, varandas e telhados. É bom reparar, sem ansiedade, com distância, as suas pérolas postas em conchas de gravetos encarando o azul, debaixo de árvores e sombras de renda. (Queirós, 2009, página vermelha).

Pensar sobre a organização metodológica do trabalho pedagógico na Educação Infantil, torna-se iminente identificar as concepções de infância, criança e

desenvolvimento, construídas por educadoras e educadores, ao longo de sua experiência profissional, uma vez que, as escolhas metodológicas são motivadas por tais concepções. É preciso considerar o fato de que a formação de professores, a partir de bases idealistas, torna propenso o desenvolvimento de um trabalho pedagógico tomado por um ideário de criança, educada em uma escola homogeneizadora.

No intuito de romper com essa visão massificadora e naturalizante sobre o desenvolvimento infantil e o papel da educação na efetivação desse processo, assumimos, a escolha da brincadeira de papéis sociais com crianças da Educação Infantil, como forma de promover ações educadoras na infância que possam favorecer as condições para sua humanização.

O reconhecimento da brincadeira como atividade promotora do desenvolvimento social, emocional e cognitivo, compreendida como forma peculiar de expressão, compreensão e de interação da criança com o mundo, e, portanto, entendida como direito, se afirma com força mandatória nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), apresentando como objetivo nuclear para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p.18).

Em consonância com a determinação dessas diretrizes, os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos; Rosemberg, 2009) acentuam a brincadeira como direito infantil, coadunando com a argumentação daquelas diretrizes acerca dessa atividade e das interações sociais como eixos estruturantes de um currículo potencialmente humanizador.

Embora o documento organizado por Campos e Rosemberg (2009) não tenha força de lei, se tratam de critérios essenciais ao debate em torno da função social da escola na infância, considerando seu papel como tempo e lugar para a garantia de direitos fundamentais da criança brasileira, evidenciando seu protagonismo, assim como

[...] o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil. (Campos; Rosemberg, 2009, p. 8).

Esses critérios e diretrizes alargam a potencialidade das relações e atividades humanas, de modo particular, dos três aos seis anos de idade, da brincadeira de papéis

sociais, para o desenvolvimento da criança em sua integralidade, ou seja, de sua inteligência e de sua personalidade, considerando os princípios teórico-científicos da Teoria Histórico Cultural, utilizados para orientar escolhas didático-pedagógicas potencializadoras para a criação das necessidades culturais da criança, que não se constitui em um processo natural.

Na contramão desses princípios, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017), apresenta o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, mas, em essência, trata o brincar como método de ensino a ser utilizado para se obter um resultado, desconsiderando as particularidades do processo que engendra a brincadeira como atividade desenvolvente, ao propor

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 40).

A efetivação do brincar como direito se restringe a brincadeiras recreativas, respaldadas pela organização das propostas de atividades dispostas nos campos de experiência, em que as proposições práticas assentam-se em uma perspectiva de avaliação comportamental e instrucional acerca de um conjunto de capacidades e habilidades a serem desenvolvidos de forma natural e espontânea pelo processo de maturação e prontidão da criança, não abarcando a brincadeira como atividade de criação simbólica, como meio e resultado do complexo processo de desenvolvimento da imaginação e do pensamento.

A brincadeira não é apenas a reprodução, pela criança, da atividade do adulto, ou ainda, a cópia pura e simples das atividades cotidianas. Mesmo porque, conforme explica Arce (2006, p.107), “apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim, como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra?”

Por isso, é necessário que professoras e professores da Educação Infantil conheça a maneira como a criança aprende, em especial, por meio da brincadeira de papéis sociais, aprimorando seus conhecimentos e seu olhar, buscando compreender as particularidades envolvidas nessa atividade. Para se criar novas atitudes e ações metodológicas com a atividade da brincadeira, podemos partir da observação de algumas questões abarcadas nesse processo, como, por exemplo, compreender sobre

as características que diferenciam a natureza lúdica da brincadeira de sua natureza social. Conhecer os estágios que perpassam a criança durante a atividade que lhe permitem avançar da simples imitação das atividades sociais que contêm regras explícitas, em direção às ações simbólicas, com regras implícitas, e, assim, saber a maneira adequada de mediar a brincadeira para que este processo aconteça.

Estas são questões que podem ser explicadas tendo como aporte teórico alguns estudos desenvolvidos por Vigotski (2008), Leontiev (1994), Elkonin (2009), dentre outros estudiosos de bases materialistas, que se identificam epistemologicamente aos princípios do desenvolvimento humano defendido pela Teoria Histórico Cultural.

A potencialidade pedagógica da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento infantil pode e deve ser experimentada, demandando a ação interventiva de professores, tanto na organização do espaço, dos objetos e da planificação temporal, quanto na promoção de vivências culturalmente ricas que se constituirão em conteúdo desta atividade. A ação pedagógica é sempre uma atividade criadora, portanto, original em suas bases, porque é um processo que envolve a criança como sujeito de sua aprendizagem e os professores como organizadores do ambiente educativo para promover o protagonismo infantil, tendo o meio cultural como repertório e fonte das qualidades humanas produzidas ao longo da história.

O protagonismo infantil se torna possível na brincadeira de papéis sociais pela maneira como essa forma de atividade se converte em método e resultado da própria atividade, uma vez que permite à criança criar o enredo da história que deseja protagonizar, os personagens cujos papéis irão compor a trama, transformando-a em “[...] sujeito agente de suas brincadeiras, expressões, movimentos, linguagens – pessoa compositora de espaço, tempo, história e brilho próprio nos olhos” (Lima et al,2012, p.68). Por isso, concebemos a brincadeira como possibilidade ótima para a organização metodológica promotora do desenvolvimento infantil, porque não almeja um resultado pré-definido a ser alcançado ao final da atividade, pois o resultado é o próprio processo, sem abreviar a infância, mas antes, por conter em si o princípio para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança em idade pré-escolar, promove condições objetivas para o aprimoramento das atividades práticas, plásticas e lúdicas, como defende Zaporózhets, (1987), tão essenciais nessa etapa do desenvolvimento humano.

Nesta condição, a atividade da brincadeira de papéis sociais torna-se meio e fim para a aprendizagem, porque dentro dela é possível a criança criar diferentes formas de ação com objetos, representar diversos papéis sociais e satisfazer seus desejos de

participação nas esferas sociais em diferentes aspectos, e, por isso, um ato de criação tanto da criança, quanto do professor e da professora na consecução do processo. Ainda que a brincadeira de papéis sociais, em sua aparência, contenha a mesma temática, a cada situação vivenciada são gerados novas sensações e sentimentos, construídos novos sentidos e significados para as interações estabelecidas. A essência dessa brincadeira está na possibilidade de a criança agir sobre o mundo, e transformar a si mesma por meio das construções simbólicas e subjetivas as quais vai experimentando, tateando, brincando, jogando.

A experiência dos jogos demonstra como neles vão surgindo as perspectivas e os planos no lugar das ações casuais e informes... O agrupamento das crianças nos jogos e o desenvolvimento dos vínculos sociais entre elas são totalmente determinados pelo próprio desenvolvimento do jogo. (Elkonin, 2009, p. 239).

Referenciado nos estudos de Vigotski sobre a brincadeira de papéis sociais, Elkonin (2009) desenvolve a teoria do jogo protagonizado, na qual elucida os indícios das formas pelas quais a criança passa de ações histriônicas ou de imitação, para ações protagonizadas e simbólicas, originadas no processo de desenvolvimento da função simbólica de seu pensamento e imaginação, aprimorando, assim, a capacidade de simbolizar e significar.

Para além dos temas, dos objetos temáticos e não temáticos, no jogo protagonizado e na brincadeira de papéis sociais, a percepção da criança evolui sobre as relações sociais, o que irá permitir o surgimento do papel social a ser desempenhado, considerando a particularidade qualitativa de ações realizadas pela criança no plano imaginário e no plano real, ou seja, a interpretação do papel em dois planos: pelo objeto brinquedo e pela própria criança.

Brincando de hospital: o enredo é imaginário, mas o sentimento é real

Nesta sessão, apresentamos o excerto de uma das atividades desenvolvidas no experimento pedagógico de Costa (2019) em que a pesquisadora buscava elucidar a forma como as ações com os objetos temáticos e não temáticos adquirem caráter lúdico, pois o que interessa para a criança é a possibilidade de representar, com tais objetos, as ações do adulto. O sentido da atividade está em interpretar um papel, não importa qual seja. Essa é a essência interna do jogo para a criança em idade pré-escolar, que, na concepção de Elkonin (2009), consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas.

No experimento pedagógico (Costa, 2019), a criação metodológica caracterizou-se por uma *intervenção pedagógica* organizada a partir dos princípios do *método instrumental sistêmico semântico*, com a finalidade de elaborar condições objetivas (o real) para o desenvolvimento da atividade do brincar (espaço, tempo, objetos) em sua relação com a criação imaginária (o ideal) dos temas e conteúdos que integram a brincadeira. Nesta etapa de criação as crianças são protagonistas em todo o processo de realização, desde a definição do enredo da brincadeira até a organização dos objetos e do ambiente em que a atividade iria acontecer. As brincadeiras eram organizadas pela pesquisadora a partir das rodas de conversas com as crianças participantes, em que elas sugeriam os temas, os conteúdos e os papéis sociais a serem criados.

Em um desses momentos, as crianças manifestaram o desejo de brincar de hospital. Pesquisadora e crianças criaram um ambiente hospitalar no espaço da escola destinado a brinquedoteca, em que se mesclava objetos temáticos que remetiam ao fazer cotidiano de um hospital, como seringas, estetoscópio, balança, termômetro, palitos, entre outros, com objetos não temáticos, como copos de plástico, canudinhos, prendedores, barbantes, que poderiam ser usados durante as criações do conteúdo dos papéis, além de vestimentas que remetiam ao tema escolhido. De maneira autônoma, as crianças se organizaram entre elas sobre quem assumiria os papéis de médica, enfermeira, paciente e pai do paciente. As crianças que protagonizavam os papéis de médica e de enfermeira se vestiam com jalecos e luvas, como nos hospitais reais. Quando esgotavam o conteúdo dos papéis assumidos, as crianças trocavam de papéis entre si, oportunizando novas criações imaginárias de enredos, os quais possibilitavam a criação de novos conteúdos e novos papéis, produzindo novas formas para a brincadeira.

Nesta situação social de desenvolvimento, atribuímos a essa questão um significado mais abrangente e universal, considerando que, na brincadeira de papéis sociais, um mesmo tema possibilita uma infinidade de criações de enredos, conteúdos e papéis, tornando essa atividade a forma principal de desenvolvimento na idade pré-escolar, ao propiciar condições objetivas para explicar a conversão das necessidades iniciais motivadoras da brincadeira infantil. No processo de atividade, emergem os interesses e motivos como uma necessidade de caráter intelectual, conforme explica Vigotski (2008, p. 34):

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento,

elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar.

A criação das regras que não estão pré-definidas na brincadeira também foi desenvolvida pelo grupo, e acontecia na dinâmica da atividade. O surgimento das regras vincula-se ao papel desempenhado e, neste momento, ainda não estão claras para a criança, em razão de não serem regras previamente estabelecidas. Elas surgem na dinâmica da criação da situação imaginária e do papel no processo da atividade, e estão relacionadas ao sentido e ao significado das relações interpessoais que acontecem na vida real. Isso fez com que a criança que estava no papel de enfermeira se submetesse às ordens da médica, assim como a criança que desempenhava o papel de paciente também se sujeitasse a ser examinada e medicada. A criança que estava no papel de pai do paciente recebeu as orientações da médica sobre como deveria cuidar do filho doente, recebendo a receita dos medicamentos prescritos que deveriam ser comprados.

Nos limites deste texto, não avançaremos na discussão sobre as possibilidades de se trabalhar com a linguagem escrita por meio da brincadeira de faz de conta, porque envolveria tomar outras atividades da pesquisa de Costa (2019), e não é nosso objetivo principal. A apropriação de formas de ações com os objetos culturais, na sua qualidade material e imaterial e reproduzir as ações com esses objetos, além da assimilação de relações humanas fixadas neles, constituem conteúdos objetivos da brincadeira de papéis sociais.

O dado a seguir apresenta indícios sobre a maneira como o objeto “seringa” passou da significação lúdica inicial para a significação simbólica, permitindo à Ana representar com maior exatidão possível a ação de injetar o medicamento, a ponto de Mizael transpor o significado de tal ação do contexto imaginário para o contexto real.

Ana (médica): Filho, vamo tirá a roupa pra eu te examinar. Você tá muito doente. Precisa tomá injeção pra sarar...

Ana: E agora ainda vai tomá injeção. Vai lá, enfermeira, dá uma injeção nele.

Iasmin (enfermeira): Vem!

Ana: Anda.

Mizael (paciente): Em mim?

Ana e Iasmin: É!

Mizael: Tia, cum a agulha, NÃO, tia! Aquela agulha, não! [Aponta para o objeto “seringa”.]

[Mizael fica apavorado só de ver a seringa de injeção e, na verdade, não havia agulha nenhuma.]

Mizael: Cadê a agulha, gente? Tia, cê viu? Ela qué fazê com agulha.

Ana: Cadê a agulha?

Iasmin: ‘Cê viu?

Ana: Eu não vô falá.

Mizael: Ô, tia, cadê a agulha?

Diogo (pai): Não é de verdade, não, "Miza".

Iasmin: De verdade, sim. Fecha o olho. Vai ser só uma picadinha...

Imagem 1: Brincando de médico



Fonte: Dados da pesquisa (Costa, 2019)

O dado mostra que a criação da situação imaginária foi intensificada pela ação com os objetos disponíveis. É possível que haja vivências traumatizantes de Mizael em relação ao objeto seringa que remetam à dor quando se toma injeção, comum a quase toda criança. Nesta situação, é possível perceber a mescla de ações e reações que se deram nos planos real e imaginário. O enredo se deu no plano imaginário, mas o sentimento provocado foi real.

A forma fundamental de desenvolvimento que o jogo propicia, a partir da ação com objetos, está para além da descoberta do uso social deste: demonstra a internalização das possíveis significações sociais produzidas pela ação conjunta com o outro social, pela reprodução de um modelo social de ação estimulada e orientada pelo universo adulto. As principais mudanças que vão acontecendo no comportamento da criança no jogo estão relacionadas à ampliação de seu conhecimento acerca das relações entre os objetos culturais e o homem, culminando com a apropriação das relações sociais.

Existe certa lógica para demarcar essas relações na consciência infantil. Os estudos de Elkonin (2009) apontam que as crianças, normalmente, reproduzem as relações do adulto íntimo delas, depois as relações existentes entre os adultos e, no nível mais elevado de consciência, a atitude da criança para com os adultos. "O desenvolvimento da consciência pessoal da criança, ou seja, o realce para a consciência da criança, de suas relações com os outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar outra postura é resultado do jogo" (Elkonin, 2009, p. 285).

Estas mudanças qualitativas que vão acontecendo nos níveis de consciência da criança e refletidas em suas ações e comportamentos denotam a potencialidade da brincadeira no processo de humanização. A satisfação das necessidades internas não está na simples condição de conseguir conter seus impulsos imediatos, mas, sobretudo, na relação que há entre a capacidade de se submeter voluntariamente a determinadas normas de conduta e ao conjunto de regras provenientes do papel assumido que sintetizam um sistema de inter-relações sociais. Por isso, Elkonin (1987, p. 98) enfatiza que “o jogo constitui uma peculiar escola de limitação dos próprios impulsos imediatos, escola de perseverança, ainda que relativa, e de subordinação às obrigações assumidas com o papel.”

O jogo é a possibilidade de a criança agir de maneira voluntária para atingir determinado objetivo e, para isso, deve adequar certas operações e procedimentos de ações e utilizar objetos oportunos, tanto os com função determinada socialmente, como por meio de uma representação simbólica. Nesse processo, sua consciência está voltada não apenas para reproduzir uma ação do adulto, mas, essencialmente, para representar como se faz, para objetivar os procedimentos por meio dos quais se efetiva determinada atividade, o que nos permite identificar os traços característicos dessa atividade que foram assimilados pela criança. Essa propriedade peculiar do jogo, de possibilitar à criança constituir sua própria consciência a partir das objetivações de suas ações sob a forma de representação das ações de outras pessoas, confere a essa atividade importância central no desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança.

Tal essencialidade do jogo para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores da criança, sobretudo sua personalidade e consciência, é evidenciada por Elkonin, ao abordar a correlação que existe entre as ações com objetos no jogo, interligada às situações da vida real e à tomada de consciência de tais ações em sua significação social, ao explicitar que

No jogo a correlação entre o papel e as regras, a correlação entre o próprio comportamento e a conduta do outro, é, justamente, o determinante. [...] Os processos psíquicos isolados se elevam a uma escala superior graças a que o jogo desenvolve toda a personalidade da criança pré-escolar, sua consciência. No jogo, o pequeno toma consciência de si mesmo, aprende a desejar e a subordinar seu desejo, seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo a uma norma de comportamento. (Elkonin, 1987, p. 99-100. Tradução nossa).

O jogo interliga-se à vida, convertendo-se em meio e fim da atividade, ou seja, o meio pelo qual a criança constrói a autoconsciência de si e do outro social. A partir desses argumentos, defendemos a inserção do jogo protagonizado (Elkonin, 2009) ou

da brincadeira de papéis sociais (Vigotski, 2008) como atividade guia no currículo escolar da Educação Infantil, por entendermos que é nesta forma de atividade que a criança cria as condições objetivas para satisfazer certas necessidades e motivações que se encontram na esfera afetiva. A idealização de uma situação imaginária é o ato original de criação de conteúdo (funções e normas de relações sociais) e papéis (procedimentos e ações a serem realizadas) que se convertem em instrumentos de criação ou de produção de cultura. Disso, é possível depreender que função simbólica e função imaginária estão em correlação sistemática, assim como as demais funções psíquicas, essenciais para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança em idade pré-escolar.

Para Vigotski (2008), a imaginação é a base de toda atividade criadora humana, e os objetos da vida cotidiana, considerando os mais simples e comuns, são formas de imaginação cristalizada. Assim, fica evidente a essencialidade do ato de criação da situação imaginária como fonte do desenvolvimento da função simbólica da consciência, cabendo aos objetos a função de ferramentas externas que possibilitam as ações da criança formadas no plano imaginário. Contudo, o preponderante para esse desenvolvimento não é o objeto, e sim a apropriação das relações sociais humanas.

A singularidade dos aspectos que compõem a consciência simbólica do indivíduo só pode ser compreendida em toda a sua riqueza quando vista como sendo parte integrante das relações que compõem o todo, ou seja, as crianças produzem suas representações, suas ideias, condicionadas por um modelo extraído do mundo real, do qual fazem parte, mundo esse estruturado sobre as bases de determinadas forças produtivas. Logo, a consciência é, na verdade, o ser consciente, que não pode ser compreendido fora de seu processo de vida real. (Costa, 2019, p. 68).

A partir do exposto, reafirmamos o papel e o valor da brincadeira de papéis sociais como atividade guia das revoluções necessárias à formação humana na infância, especialmente da criança em idade pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para bem criar passarinhos é bom ter asas na alma, imensa inveja dos voos e viver leve com as penas. Isso se consegue descobrindo a alegria de possuir um céu aberto como casa e ter como caminho a distância da nascente ao crepúsculo, sempre. (Queirós, 2009, página azul).

Assumimos a premissa de que criação e aprendizagens são processos dos quais a mente não se cansa, e a brincadeira é para a criança a atividade que lhe permite colocar em ação a vastidão de sua capacidade criadora. Assim, compreendemos que as

implicações das proposições discutidas neste estudo são fundamentais para a educação na infância, em que a indissociabilidade das ações de educação e de cuidados se materializam por meio de atividades educativas que respeitem os modos de relação com o mundo em cada momento de seu desenvolvimento. A escola de Educação Infantil deve ter como eixo orientador o desenvolvimento da imaginação da criança por intermédio da ampliação de suas experiências, desenvolvendo atividades capazes de promover o enriquecimento daquilo que a criança conhece acerca da realidade, oportunizando condições para que ela se envolva em atividades lúdicas as quais aprimorem e dirijam a capacidade de formar imagens simbólicas e transformá-las em suas máximas possibilidades.

Em consonância com a psicologia concreta de Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se realiza a partir das condições de vida e educação dos sujeitos. Por isso, a necessidade de os processos educativos pautarem-se no engajamento do indivíduo em atividades que sejam orientadas por pares mais experientes, por meio da ampliação do acesso à cultura. Some-se a esses princípios, a lei geral do desenvolvimento, descrita por Vigotski, ao afirmar que toda função psíquica superior foi, em dado momento, relações interpessoais.

Considerar estes aspectos implica colocar a brincadeira de papéis sociais, seja nas propostas curriculares, seja na proposição de políticas públicas para a infância, no lugar que lhe é devido, ou seja, como parte constituinte do cotidiano da criança na Educação Infantil, envolvendo o engajamento de professoras/professores e crianças na organização dos espaços para a brincadeira de papéis, intencionalmente planejados para possibilitarem o pleno desenvolvimento humano, conforme evidenciado nas vivências de criação e imaginação oportunizados às crianças na atividade *brincando de hospital*.

A brincadeira de papéis sociais converte-se, assim, em premissa e produto, ao promover o desenvolvimento da imaginação criadora e da capacidade de simbolizar e significar o mundo na consciência, por meio da função simbólica, ou da capacidade de simbolizar. Os conhecimentos que se desejam que sejam apropriados pela criança, tanto do ponto de vista curricular, quanto àqueles necessários ao desenvolvimento do pensamento, como a capacidade de abstração, por exemplo, requerem a função imaginativa, ou a imaginação criadora para dar-lhes materialidade. A questão é: o que promove a escola, em termos de organização de atividades desenvolventes, para o desenvolvimento da imaginação criadora das crianças na Educação Infantil?

A respostas a esta questão, passa, inevitavelmente, pela organização de espaços e tempos para o brincar, como atividade guia do desenvolvimento infantil, por sua natureza social e simbólica, capaz de integrar o complexo sistema de funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória, as emoções e a linguagem, em níveis e formas cada vez mais sofisticados, que resultam em desenvolvimento, na essencialidade de humanização que esse processo comporta.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora da alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 98- 115.

BRASIL. Parecer nº 20 de 2009, que discute a revisão das **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009](#). Acesso em 22/10/2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Portal MEC. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular](#)

Acesso em 03/10/2023.

CAMPOS, Maria Malta; ROSENBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. **Um estudo sobre o desenvolvimento da função simbólica da consciência e o processo de humanização da criança na educação infantil**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP. Repositório Unesp, 2019. Disponível: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/costa_saf_do_mar.pdf](#)

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicología do juego**. Tradução Álvaro Cabral. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Marta (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en La URSS** (Antología). Traduzido do russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

FILHO, Armando Marino; MELLO, Suely Amaral; MAGALHÃES, Cassiana. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização no desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 13, nº. 33, Ano 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p150-167. Disponível em: [file:///D:/ARTIGO%20ELI/CURR%C3%8DCULO%20NA%20EI%20Suelly%20e%20Armando.pdf](#) Acesso em: 10/03/2023

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1994. p.119-140.

LIMA, Elieuza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. **Criança, infância e teoria histórico-cultural**: convite à reflexão. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para criar passarinho**. 2.ed. São Paulo: Global, 2009.

SIRGADO, Angel Pino. **As marcas do Humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em:

file:///D:/ARTIGO%20ELI/social%20e%20cultural%20PINO.pdf

Acesso em 13/07/2023

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **7 Aulas de L. S. sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808-6535. Publicada em Junho de 2008, p. 23-36. Disponível em: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/1808-6535> Acesso em 15/06/2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: VISOR, 2000.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Marta (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em La URSS** (Antología). Traduzido do russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-248.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-DIDÁTICOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS: PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Theoretical-didactic foundations for pedagogical work with children under six years of age: Principles of Historical-Cultural Theory

Selma Aparecida Ferreira da Costa

Doutora em Educação

Universidade de Uberaba -Uniube

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pós Doutoranda PDPG/CAPES/Brasil

Uberaba, Minas Gerais, Brasil

sfc.selma.costa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4778-6077>

Elieuza Aparecida de Lima

Livre-docente em Docência na Educação Infantil

Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Filosofia e Ciências

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Marília, São Paulo, Brasil

elieuza.lima@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-6356>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Francisco Barcelos, 357, CEP 38065330, Uberaba, MG, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento às crianças que participaram deste estudo e nos permitiram conhecer um pouco mais sobre o processo de desenvolvimento humano na infância.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: S. A. F Costa, A. de Lima

Coleta de dados: S. A. F Costa

Análise de dados: S. A. F Costa

Discussão dos resultados: S. A. F Costa

Revisão e aprovação: S. A. F Costa, A. de Lima

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo, é de domínio público, disponível no repositório de Teses da Unesp: <http://hdl.handle.net/11449/191310>

FINANCIAMENTO

A autora Dra. Selma Aparecida Ferreira da Costa possui financiamento CAPES/Brasil, através do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação PDPG-POSDOC (PDPG-Pós-Doutorado Estratégico), por meio de concessão de bolsa para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa. (Processo: 88887850853/2023-00).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

As imagens utilizadas no texto são de domínio público: <http://hdl.handle.net/11449/191310>

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-01-2024 – Aprovado em: 31-10-2024