

# VAMOS BRINCAR DE QUÊ? REFLEXÕES SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO CONTEÚDO DA MEDIÇÃO PEDAGÓGICA COM A INFÂNCIA

What shall we play? Reflections on the social roles game as content  
of pedagogical mediation with children

**Solange Maria Alves**

Doutora em Educação pela USP. Professora do Centro de Ciências da Educação da UNOCHAPECÓ

**Marilandi Maria Mascarello Vieira**

Mestre em Educação pela UFP. Professora da UNOCHAPECÓ.

**Thais Signor**

Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNOCHAPECÓ.

**Ângela Zamoner**

Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNOCHAPECÓ.

**Letícia de Moura Faitão**

Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNOCHAPECÓ.

Centro de Ciências Humanas e Jurídicas  
Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ)  
Chapecó – SC – Brasil

**Endereço:**

Rua Itália, 1250 – E  
Presidente Médice – Chapecó - SC  
CEP – 89806-020

**E-mails:**

solangesol13@gmail.com  
mariland@unochapeco.edu.br  
taisregina@unochapeco.edu.br  
angelaza@unochapeco.edu.br  
leticiamf@unochapeco.edu.br

Artigo recebido em 23/12/2009.

Aprovado em 22/04/2010.

## RESUMO

Concebida com base no conceito de atividade principal da escola histórico-cultural de Psicologia, a brincadeira deixa de ser algo natural da infância para constituir-se como espaço e tempo fulcral de apropriação dos inventos humanos, especialmente os de ordem simbólica nascidos, notadamente, das relações concretas de vida humana. Sob este prisma e sendo a escola campo privilegiado de estratégias voltadas ao desenvolvimento de formas complexas de pensamento, a brincadeira passa a ser lugar de observação e a linguagem contida nela o conteúdo da linguagem presente na ação de brincar e, a partir daí, passa a ser alvo de um olhar pedagógico atento, cuidadoso e intencional. Isso efetivamente acontece? Neste texto procuramos explicitar alguns dados coletados em pesquisa realizada com o objetivo de verificar essa relação entre brincadeira de papéis sociais e prática educativa com a infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeiras de papéis. Abordagem sócio-histórica. Mediação pedagógica.

## ABSTRACT

Conceived based in the concept of main activity of the historic-cultural school of psychology, the game becomes no longer a natural thing of childhood, but comes to constitute itself as a space and time that is crucial in the appropriation of human inventions, especially those of a symbolic order, born out of the concrete relations of human life. From this perspective, the school becomes a privileged field for strategies focused on the development of complex forms of thought, the game becomes place of observation, and the language contained in it, the language content present in the act of playing becomes the target of an attentive, careful and intentional pedagogic look. Is this what actually happens? In this text we seek to clarify some data collected in a survey carried out to verify this relationship between the social roles game and educational practice with children.

**KEY WORDS:** Papers games. Socio-historical approach. Pedagogical mediation.

## INTRODUÇÃO

O tema da brincadeira como fator preponderante do desenvolvimento infantil tem sido alvo de indagações e reflexões no âmbito da educação da infância. Neste debate, a unanimidade está em que brincar é fundamental. Nisso, educadores em geral concordam. Mas no que reside a importância da brincadeira? O que ela desenvolve na criança? Como a prática pedagógica com a infância se organiza a partir do princípio da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil?

Essas indagações estão na gênese da reflexão empreendida neste texto, fruto de pesquisa qualitativa<sup>1</sup> desenvolvida com quatro docentes e quatro turmas que frequentam dois centros de Educação Infantil nas redes municipal e particular de ensino de Chapecó, que buscou compreender o tratamento dado à brincadeira como linguagem e como atividade específica da infância a ser considerada na prática educativa desenvolvida com crianças entre 4 e 5 anos.

A coleta de dados foi realizada no mês de julho de 2009, através de análise dos projetos pedagógicos das instituições, entrevista semiestruturada e observação dos espaços e tempos escolares com filmagens de momentos diversos da prática educativa com crianças como: a) momentos de brincadeira livre para conhecer o conteúdo nelas envolvidos, falas e conteúdos das falas ali presentes; b) momentos de interação docente-criança nos espaços de sala de aula, visando à observância da organização da mediação pedagógica ali efetivada.

Com base nos pressupostos da concepção histórico-cultural de desenvolvimento, a pesquisa se ocupou fundamentalmente de investigar o conteúdo compositor das brincadeiras e as possibilidades de intervenção pedagógica com base na observância desses conteúdos. Além da observação de

situações de brincadeira, docentes dos grupos observados foram ouvidas acerca da concepção de brincadeira e de infância que orienta a prática pedagógica desenvolvida por cada uma e a relação dessa prática com os pressupostos político-pedagógicos da escola.

Por que tratar do conteúdo inerente às brincadeiras infantis? A resposta implica outra pergunta: de que brincam as crianças? As crianças brincam de papéis sociais. E papéis sociais, como o próprio nome indica, são construtos sociais, valores, modos de ser, atitudes, procedimentos, comportamentos que, no jogo de significações assumidas na brincadeira, explicitam as elaborações que se efetivam nas relações travadas no jogo de papéis sociais que ali se desenha. Há, pois, um conteúdo social mediando as relações na brincadeira. Observar esse conteúdo constitui, a nosso ver, um exercício estratégico e fundamental para a prática pedagógica efetivamente mediadora do desenvolvimento tipicamente humano.

Para a teoria que nos fundamenta, a brincadeira de papéis sociais constitui-se a partir da ação e é constitutiva de sujeitos humanos em sua concreticidade. Isso implica compreender a criança como um ente histórico, forjado pela mediação das relações sociais e culturais nas quais se encontra. A criança ocupa lugares numa hierarquia também socialmente construída que, por sua vez, não é natural, mas circunstanciada pelo processo histórico e pelas condições efetivas das formas de organização das relações sociais.

Sob este prisma, a brincadeira deixa de ser vista como um fenômeno natural, inerente ao infante. Antes, trata-se de um aprendizado cultural fundamental na medida em que, através dele, cria-se o movimento contraditório através do qual os sujeitos se apropriam dos artefatos materiais e simbólicos presentes na cultura e dão significado à sua experiência social. Não há mágica nisso. Há condição real ou, como chamou Vigotski, há a situação social em que se dá o desenvolvimento da criança.

O autor, ao escrever sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, alerta para o fato de que ele não é sempre o gerador de prazer na criança, como desejam algumas teorias. Nas suas palavras:

Definir o brinquedo como algo que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. [...] No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (1994, p. 120).

Vigotski chama a atenção para a necessidade de desmistificação da brincadeira como panaceia de todos os males da infância. Não há discordância quanto à importância da brincadeira na vida da criança, mas, sim, em relação ao modo como se toma essa ação, como se concebe esse fazer infantil. O autor enfatiza com gravidade que a brincadeira não é natural da criança e, ao refletir sobre os formatos assumidos pela brincadeira nos diferentes tempos da infância, lembra que o que é interessante para uma criança de dois anos não o é para uma criança pré-escolar, por exemplo.

A criança menor, sublinha o autor, tende a ser imediatista em suas demandas. Via de regra, o intervalo entre o que deseja e a realização desse desejo é extremamente curto. Além disso, a ação diretiva do adulto sobre esse desejo pode facilmente desviá-la do intuito inicial. Isto porque a criança pequena (entre um a dois anos, por exemplo) não possui, ainda, ferramentas psicológicas que a possibilitem projetar o desejo para o futuro. Esse movimento só será possível a ela mediante a apropriação dos mecanismos simbólicos objetivados na cultura e na linguagem, o que acontecerá mais tarde como fruto do processo dialético de imersão – emersão sociocultural.

A criança maior, em fase pré-escolar, explica Vigotski (1994), muito embora esteja num tempo de transição entre o imediatismo característico da idade anterior e a emergência de desejos cuja realização não pode ser imediata, projeta o futuro envolvendo-se num mundo imaginário e ilusório (possível graças à apropriação e desenvolvimento da linguagem), em que os desejos não-realizáveis podem ser realizados. Afirma o autor,

[...] esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente,

não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação. (VIGOTSKI, 1994, p. 122-123).

Sob o enfoque histórico-cultural, o traço fundamental do psiquismo humano é que ele se desenvolve não de forma natural ou fruto do amadurecimento orgânico específico, mas através da atividade social que tem, por seu turno, a característica central de ser uma atividade mediada por instrumentos interpostos entre o sujeito e o objeto da atividade. É isso que se quer sublinhar com a citação anterior. A observância de que a imaginação é um processo psicológico tipicamente humano, resultado da ação interativa do sujeito com o mundo ao qual pertence. Sendo assim, "as funções psicológicas superiores [...] são produto da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos". (FACCI, 2006, p.12).

Daí que a brincadeira não se reduza ao espaço de manifestações dos desejos não-realizados do sujeito. Como alerta Vigotski (1994), as motivações do brinquedo e da brincadeira no tempo pré-escolar são diferentes das experimentadas em fases anteriores do desenvolvimento, mas isso não significa que os desejos não satisfeitos darão origem a brinquedos ou a brincadeiras em que essa insatisfação se revele ou se explicita. Tampouco, prossegue o autor, "[...] a presença de tais emoções generalizadas no brinquedo significa que a própria criança entende as motivações que dão origem ao jogo." (VIGOTSKI, 1994, p. 123).

Chamamos atenção para esta reflexão de Vigotski em face das significações encontradas para a brincadeira no âmbito da prática pedagógica com a infância durante a realização da pesquisa. Não sem espanto, as repostas sobre a importância da brincadeira na vida das crianças trouxeram à tona certa psicologização deste ato, como se pode inferir a partir das falas de docentes destacadas seguir.

*Brincadeira é uma forma de você ensinar a criança, assim, de forma lúdica, uma forma prazerosa para ela. Porque se você for usar alguma coisa só no papel, a criança já não vai ter aquela atenção, aquele interesse, e se você organizar uma brincadeira em cima de um determinado assunto que queira trabalhar com eles com certeza vai ser bem mais proveitoso para eles. (Professora B).*

*A brincadeira é a representação, é o faz-de-conta, é o jogo simbólico. Eu vi que vocês colocaram assim como o simbólico, mas é o jogo simbólico, o faz de conta, é o lúdico. E ela contribui no desenvolvimento quando a criança assimila e executa então a sua representação, quando ela recria sua realidade através do brincar, do faz-de-conta. (Professora C - grifos nossos).*

É verdade, na voz de diferentes autores e teorias, que no brinquedo ou na brincadeira a criança cria uma situação imaginária. No entanto, é preciso considerar que isso não se reduz ao meramente simbólico. Vigotski (1994), ao dialogar com concepções adversas à sua, aponta ter aspectos limitadores das abordagens pautadas nestas ideias e que nos parecem pertinentes para este momento. Diz ele:

Primeiro, se o brinquedo é entendido como simbólico, existe o perigo de que ele possa vir a ser considerado como uma atividade semelhante à álgebra; isto é, o brinquedo como a álgebra, poderia ser considerado como um sistema de signos que generalizam a realidade, sem nenhuma característica que eu considero específica do brinquedo. **A criança poderia ser vista como um desafortunado especialista em álgebra que, não conseguindo escrever os símbolos, representa-os na ação. Acredito que o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo**, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo. Segundo, esse argumento enfatizando a importância dos processos cognitivos, negligencia não somente a motivação como também as circunstâncias da atividade da criança. E, terceiro, essas abordagens não nos ajudam a compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento posterior. (VIGOTSKI, 1994, p.123 - grifo nosso).

A situação imaginária presente na brincadeira, então, não faz dela um mero faz-de-conta em que a criança elabora as frustrações resultantes de desejos não-realizados. As falas destacadas, ainda que não na sua totalidade, explicitam uma concepção de que a brincadeira é o espaço em que a criança manifesta o seu interior, a sua representação ou a sua recriação da realidade vivida como forma de resolução dos conflitos oriundos da vida cotidiana.

Essa forma de conceber a brincadeira se aproxima das concepções presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Arce (2006), ao analisar esse documento, também aponta para as contradições conceituais ali presentes em relação ao que concebe a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. Para ela, o documento enfoca o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança como o lugar de resolução de conflitos pessoais e construção do “eu”. Nas palavras da autora,

Para o RCNEI, o brincar é um ato que faz parte da natureza infantil, sendo a atividade principal desta faixa etária e a **única** forma que a criança tem de expressar seu mundo interior, de se conhecer. A criança necessita **simbolizar** seu interior e o faz de forma prazerosa quando brinca. **A brincadeira proporciona essa simbolização. Assim, a brincadeira leva a criança a descobrir sua essência** e, mais do que isso, a modificar a realidade a partir de sua visão de mundo reinventando-a, recriando-a. (2006, p. 108 - grifos nossos).

Sob o enfoque anteriormente descrito, a brincadeira é concebida como algo natural da infância. Num campo de simbolização que acaba por reificar a criança e colocá-la como centro do processo educativo, o que permite aludir sobre a existência de um movimento neoescolanovista muito forte na Educação Infantil. Docentes comumente referem-se à centralidade da criança e ao cuidado de colocar a prática pedagógica adequada aos interesses e ou às necessidades destas. Isso é elucidado em falas como:

*Infância acho que é uma fase do desenvolvimento, é uma fase da vida da gente. O meu trabalho em sala de aula, eu acho que você deve organizar **conforme a idade das crianças, conforme o interesse deles**. Não adianta você querer fazer alguma coisa para ter um resultado além, digamos assim, uma produção escrita se essa não é a necessidade deles. **Você tem que organizar através da ludicidade, brincadeiras, coisas, assim, que chamem e instiguem a atenção deles**. (Professora A).*

*Infância é a fase mais importante para a criança, porque ali que começa a formar os primeiros ensinamentos, a base vai acontecer na infância e ela vai estar desenvolvendo isso conforme ela vai crescendo. O nosso trabalho é realizado através de projetos, e, assim, sempre a gente está **olhando para a turma qual que é a necessidade, qual que é o interesse deles** e em cima dessa necessidade nós montamos o projeto de acordo com o tema que eles estão solicitando, o que eles estão querendo saber. (Professora B).*

*Infância é uma criança, um ser em desenvolvimento, ou seja, um sujeito político social com muitas capacidades. Eu desenvolvo meu projeto através de projeto de estudo. **A gente sempre trabalha buscando projeto e sempre levando em conta o desejo e as necessidades das crianças**. No dia-a-dia em sala de aula eu organizo o planejamento diário, onde eles têm uma sequência do que vai acontecer durante o dia na sala de aula. **Procuro dentro do querer da criança, dentro do planejamento diário, procuro, assim, organizar as atividades que sejam bem lúdicas e dinâmicas**. (Professora D - grifos nossos).*

Parafrazeando Arce (2006), as falas acima estão distantes da concepção vigotskiana ou histórico-cultural de desenvolvimento humano. Embora as propostas nas escolas analisadas façam uso dos pressupostos teóricos dessa concepção, a organização escolar propriamente dita encontra-se em franca contradição,<sup>2</sup> já que, para esta teoria, como se pode verificar nas reflexões de Vigotski, a brincadeira e a própria concepção de infância é desnaturalizada.

Para Arce, a concepção de brincadeira presente nos documentos oficiais e que aparecem também nas falas encontradas por nossa pesquisa,

[...] tem povoado o universo discursivo ou, como gostam os pós-modernos, semântico, da educação de crianças menores de 6 anos. Este universo está filiado aos movimentos construtivista, pós-moderno e neoliberal, ambiente ideológico que parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino, a transmissão de conhecimentos são maléficos para o desenvolvimento da criança. O ‘aprender a aprender’ é central, pois a criança deve construir significados próprios do mundo que a cerca, por meio de um trabalho baseado no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos numa comunidade que ultrapasse os muros da escola e envolva pais e amigos. Opera-se, desta forma, uma naturalização das concepções de criança e, portanto, de ser humano, tornando-se isto extremamente alienante ao buscar um ‘oásis’ para repouso de seu objeto central de trabalho, a criança, deslocando-a do contexto capitalista na qual estamos inseridos. (ARCE, 2006, p. 111).

As falas destacadas por nós e a reflexão da autora são também ilustrativas da análise feita por Bock (1999) acerca das implicações do barão de Münchhausen na Psicologia. A noção de indivíduo

tipicamente moderna<sup>3</sup>, a ideia de uma autonomia quase absoluta, sintetiza a visão liberal de homem presente na ciência positivista e na ideologia do capitalismo moderno.

É essa concepção que, majoritariamente, estará na base das abordagens psicológicas e pedagógicas ao longo desse processo histórico. Fortalece-se sobremaneira a crença no homem como indivíduo livre, sujeito de livre-arbítrio, naturalmente capaz de decidir qual o seu lugar na engrenagem social. Logo, as condições materiais nas quais vivem os sujeitos passam a ser secundarizadas, tendo em vista que cada um determina o seu destino a partir de desejos próprios, individuais.

Nasce e se desenvolve, na era do capitalismo, a noção de “eu”, de individualização, de um mundo interno inerente a cada sujeito. Mundo para o qual se reivindicam respeito, liberdade e privacidade. Que demarca as possibilidades de cada sujeito na nova ordem social. Daí que cada um deve ser o que é, o que sua essência determina que seja. Constitui-se, deste modo, o terreno ideológico propício para justificar a sociedade a partir da individualização: uma boa sociedade faz-se de bons indivíduos, cada qual com seus talentos, suas competências e cada qual em seu lugar, de modo que tudo funcione adequadamente. É o que encontramos, também, no fazer pedagógico no âmbito da Educação Infantil e, mais especificamente, na concepção de infância e sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança.

Diferentemente destas colocações, sob o enfoque histórico-cultural, a brincadeira é um construto social, ao mesmo tempo em que é resultado das apropriações feitas pelos sujeitos, das objetivações humanas (entre elas a linguagem) inerentes ao mundo de artefatos culturais e materiais dispostos nas relações sociais. É através da brincadeira que a criança, simultaneamente, se objetiva como sujeito particular e toma parte do gênero humano. Neste processo intelecto e afeto são concebidos como dimensões fortemente articuladas, de tal modo unificadas que fica impossível compreender uma sem o efetivo suporte da outra, ambas concebidas como relação dialética entre os diferentes elementos componentes do desenvolvimento humano.

Ao nominar a brincadeira como “atividade principal” da infância, Leontiev oferece bases substanciais para superar concepções idealistas de infância. A atividade principal é, nos parâmetros da psicologia histórico-cultural, aquele tipo de ação encontrada com maior frequência num certo tempo do desenvolvimento (infância, adolescência, vida adulta, etc.). Para Leontiev (2001, p. 64), a atividade principal se define por três atributos centrais:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução, no sentido mais estrito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que são associadas à atividade lúdica em suas origens.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...], este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade.

Como conclui o autor, a atividade principal é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p. 65). Não significa, contudo, que uma criança possa passar todo o seu dia exercendo a brincadeira. E, mais além, como é através da atividade principal que a criança assume os papéis sociais em sua complexidade, revela-se nesses papéis o conteúdo inerente aos mesmos constituindo um movimento de reinvenção que é realizado pela criança na brincadeira.

Esse movimento de reinventar, a nosso ver, tomado à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural, evidencia a transformação de processos interpsicológicos em intrapsicológicos, alusivamente ao conceito de internalização de Vigotski. Assim, a brincadeira é a ação através da qual se cria, no sujeito, tanto possibilidades cognitivas em termos de funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, abstração, classificação, reflexão, etc.) quanto elementos constitutivos da personalidade para a qual concorrem, ou entram em cena, os conteúdos sociais e culturais inerentes aos papéis sociais presentes na brincadeira.

Leontiev (2001) também sublinha o papel da brincadeira como fator de desenvolvimento psicológico no período pré-escolar. E, tal como Vigotski, ressalta que esta ação da criança se dá em face da expansão dos objetos humanos, cujo domínio desafia a criança, colocando-se para ela como um problema.

A criança em idade pré-escolar, nos ensina a escola histórico-cultural de psicologia, inicia o caminho da tomada de consciência das ações humanas realizadas nos e pelos objetos do mundo real. Embora sua percepção seja, ainda, carregada de ingenuidade, a criança se esforça para agir neste mundo, “[...] durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto.” (LEONTIEV, 2001, p. 121).

Adiante, acrescenta o mesmo autor:

É durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula ‘eu mesmo’, com o emprego do ‘eu mesmo’ dito pela criança, esta **converte o mundo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação**: agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano. ‘Me deixa’ é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – no limiar do período pré-escolar. (LEONTIEV, 2001, p. 121 - grifos nossos).

Isso quer dizer que, se a criança brinca de ser mãe, pai, empregada doméstica, peão, médico ou professora, ela brinca com o significado dado a esses papéis sociais no âmbito da cultura. Que é ser mãe no seio da cultura branca, ocidental, moderna, masculina, na zona rural ou urbana de uma dada região? E ser peão? E ser médico? O que faz na escola uma professora? O que faz no espaço doméstico uma empregada doméstica? As significações sociais assumidas por estes perfis combinam conteúdos de ordem socioeconômica, cultural e ideológica que se desvelam na linguagem mediadora do ato de brincar e se traduzem em componentes importantes da formação da personalidade da criança, a serem considerados pela prática pedagógica.

Nas significações docentes coletadas na pesquisa, a brincadeira de papéis sociais e o papel mediador da professora assim aparecem:

Quando a gente dirige alguma brincadeira sempre participo junto. Assim, quando os deixamos escolherem o que querem brincar geralmente brincam de casinha, de boneca, de mãe e filho, organizam a casinha deles. Eles gostam bastante de jogos: de montar, jogos educativos, quebra cabeças. E assim, sempre procuramos trazer uma brincadeira se não der uma todo dia eles reclamam. A gente brinca dessas brincadeiras mais conhecidas, como coelhinho sai da toca, passa anel, dança da cadeira, e daí sempre tenta estar explorando várias coisas junto naquela brincadeira. No parque, geralmente eu fico interagindo com eles, sempre tendo cuidado, onde eles vão a gente fica sempre interagindo. Como eles vão no parque uma turma de cada vez você pode explorar várias coisas, pode explorar as cores, porque geralmente eles brigam para ir no balanço e tem um balanço de cada cor e aí você vai questionando eles, vai tentando interagir com eles também (Professora B).

- As nossas crianças brincam muito: de casinha, de papai e mamãe, com carrinhos. Então a gente organiza esse brincar de uma forma que, nós organizamos um espaço, a gente disponibiliza os materiais pra eles. Nunca deixamos o brincar pelo brincar, a gente tem uma intenção por traz do nosso trabalho pedagógico, organiza eles dessa forma e acho interessante que o educador deve estar presente nessa mediação, porque é nessa relação, nesse brincar que eles aprendem. Então, a gente precisa estar sempre presente em função do conhecimento da criança porque ali eles vão descobrir muitas coisas e através dessa brincadeira que vai ocorrer aprendizagens. Quando brincam no parque, por exemplo, hoje era dia de parque, mas como a areia está molhada fica complicado a gente levá-los. Mas sempre organizamos de uma forma que sempre estamos presentes. Vamos brincar na casinha, claro que a gente não vai levar todos para brincar lá na casinha do parque ou todos no balanço. Eles escolhem o brinquedo, mas sempre estamos

mediando, sempre pertinho, um pouco em cada. Mas é na brincadeira com areia que dá pra mediar melhor. Não que no balanço, no gira-gira ou na casinha não é feita a mediação, mas ela ocorre mais quando eles estão brincando na areia quando pegam caixas de brinquedos lá fora e que se organizam para brincar de casinha, de comidinha (Professora C).

A riqueza dos relatos acima está em explicitar o fato de que a brincadeira constitui-se em espaço de vivência de papéis sociais e, portanto, de apropriação de artefatos simbólicos que, em última instância, mediam o desenvolvimento de modos tipicamente humanos de funcionamento psicológico. Mas também traduzem a fragilidade do sentido da função mediadora da ação pedagógica no desenvolvimento infantil. A palavra mediação aparece várias vezes nas falas, mas não fica claro como ela se efetiva. A impressão que fica é que o conceito de mediação aqui está mais próximo a um ato de facilitação do processo do que de intervenção deliberada no movimento cognitivo-afetivo realizado pela criança no ato da brincadeira.

Tampouco nelas aparece a mediação como estratégia de explicitação dos conteúdos inerentes às relações travadas no ato de brincar, de modo a transformá-los em organização pedagógica, intencional, voltada tanto à problematização do conteúdo (sua dimensão ideológica e política) quanto a, através desse movimento, fomentar habilidades de análise, compreensão, argumentação, interpretação, ou, dizendo de outro modo, de operar objetivamente, pela ação planejada da docência, a mediação simbólica tão importante ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Isso fica ainda mais evidente quando respondem questões relativas à observância do conteúdo da brincadeira e aos procedimentos pedagógicos adotados a partir dela. Podem dialogar os conteúdos das brincadeiras no parque ou em outros espaços escolares com a mediação pedagógica feita em sala de aula com as crianças? Algumas respostas são elucidativas:

Eu acredito que sim. Porque nos conteúdos que trabalhamos sempre se tenta colocar uma brincadeira, adaptar com uma música, até inventa um ritmo de um cantinho, de um textinho. Eu acredito que eles pegam, porque eles mesmos cobram as coisas do coleguinha. Trabalhamos sobre higiene daí esses dias tinha um amiguinho que tava com o dedo no nariz e colocando na boca, eles mesmos falaram: "Profe, olha lá o que o colega tá fazendo. Eu já falei para ele que não pode fazer isso, não é legal, é sujeira que você tem no nariz, a gente tem que ir no banheiro". Eles mesmos falam, então assim, acho que dá resultado o nosso trabalho. Claro que é lento, se eles conseguirem aprender que hoje eles tem que limpar o nariz com papel e jogar no lixo eu acho que já é uma grande evolução. É lento nosso trabalho, mas eu acredito que dá resultado e eles manifestam isso através das falas e do comportamento deles". (Professora A).

Quando você busca uma brincadeira tenta relacionar com o que você está trabalhando, sempre tentar estabelecer alguma relação ou envolver o que está trabalhando dentro da brincadeira de uma forma ou de outra tentar incluir alguma coisa. Nós estávamos trabalhando sobre o corpo, higiene e daí fez uma brincadeira da caixinha mágica: pegou a caixinha, fechou e deixou um burquinho. Colocamos vários produtos de higiene, fizemos uma rodinha com eles e colocou a caixinha para passar. Quando parava a música eles tinham que colocar a mãozinha e pegar alguma coisa e adivinhar o que tinha dentro, o que era e tiravam da caixinha para dizer para que serve. Essa foi uma brincadeira que a gente fez com eles sobre higiene. (Professora B).

Sim, estamos trabalhando a família, então desenvolve as atividades de brincadeira relacionada a esse tema. Às vezes organizamos outras formas, mas é mais voltada ao conteúdo que a gente trabalha e percebe numa contação de história de uma forma lúdica, que ontem eu contei a história com o livro e hoje eu fui perguntando e eles foram lembrando, eu fui questionando e eles foram lembrando, não mostrei o livro mas conseguiam lembrar do que foi falado ontem. Penso que é nesse sentido que tem que desenvolvê-los, que é o desenvolvimento integral da criança. (Professora C).

Em que pese o esforço da ação docente, as respostas evidenciam um "espaço vazio" entre o que ocorre nas brincadeiras das crianças e o que se planeja como conteúdo de sala de aula. Muito embora o conteúdo de sala de aula preveja a brincadeira como estratégia de aprendizagem, ele não é problematizador do conteúdo que se revela na brincadeira de papéis sociais. Ou seja, é frágil na observância da dimensão ideológica e política presente na brincadeira de papéis sociais, é frágil na observância do sentido de ter a prática social das crianças como ponto de partida e de chegada do processo de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento.

Quando se afirma que as crianças brincam de papéis sociais, é preciso ver ali um conjunto de situações que envolvem valores, comportamentos, modos de ser e de viver interpretados pelos

sujeitos, reinventados por eles sim, mas igualmente permeados pela sutilidade dos formatos que a ação humana assume na organização social mais ampla. Dizendo de outro modo, nas relações de produção e trabalho que, por sua vez, produzem cultura, ideologia e, portanto, não são neutras ou horizontais. Essa compreensão, no entanto, não encontramos na concepção revelada no discurso docente e nem em seu fazer pedagógico com as crianças.

Além disso, a brincadeira é também o lugar onde os gestos e as significações precisam ser interpretados considerando o lugar social ocupado pelos sujeitos que brincam. Pois a representação do real é vista em relação com a exterioridade que a constitui. Por isso, ela não depende apenas do indivíduo e de suas ações, mas das condições sociais de produção das interações, condições estas que circunscrevem as possibilidades de expressão. Lembrando Marx e Engels (1993, p.56)

Tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na 'autoconsciência', como 'espírito do espírito', mas que, em cada uma de suas faces, encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições, que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a essa suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, **as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.** (MARX; ENGELS, 1993, p. 56 – grifos nossos).

É igualmente isso o que diz Marx, no *Dezoito Brumário* (2003, p.15): "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado." Tais circunstâncias podem ser traduzidas ou compreendidas como sendo as condições reais de existência humana. Por sua vez, essas condições reais de existência implicam um conjunto de situações e relações sociais que envolvem a vida humana na sua dimensão cotidiana. Dimensão esta interpretada e significada pelos sujeitos, cujos lugares sociais, a partir dos quais interpretam e significam e comunicam, são lugares historicamente dados.

Sob este prisma, o papel da escola e da ação pedagógica com crianças não pode ser reduzido a facilitar o processo sob o argumento do respeito às diferenças a aos interesses infantis. As diferenças e os interesses são construções sociais e, como tal, precisam ser observadas. Por serem construtos sociais, estão atravessadas pela complexidade das relações que compõem essa sociabilidade. Cabe à escola compreender essa complexidade e identificar na brincadeira as controvérsias que se explicitam para, a partir de um exercício de análise crítica, estabelecer estratégias de intervenção pedagógica.

Quando nos referimos à intervenção pedagógica, estamos partindo do conceito de mediação tão caro à psicologia histórico-cultural. Vigotski toma esse termo para explicar o efeito da mediação semiótica sobre o processo de desenvolvimento psicológico humano. E procede a argumentação na direção de que mediação é um processo de intervenção de um elemento numa relação. Tomando esse princípio para a prática pedagógica como prática deliberada, objetivada, voltada para um fim e, por isso, articulada a um projeto político pedagógico, tem-se a dimensão da importância que pode assumir para esta prática a questão: de que brincam as crianças?

Sob o enfoque histórico-cultural é errôneo conceber a brincadeira como construto meramente subjetivo, naturalizada e retirada do contexto sócio-histórico em que se insere. E se a ação educativa escolar se autodenomina como função mediadora, então deve proceder à leitura do conteúdo presente nas brincadeiras e, efetivamente, assumir a função de interventora/mediadora do desenvolvimento psicológico tipicamente humano. O que não é possível sem que essa ação se caracterize como *práxis*, ou seja, como prática consciente, teorizada. É ilustrativa a reflexão de Leontiev (2001, p.122):

O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo de desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha o papel dominante, **não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras**, as regras do jogo e do seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. **O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.** Neste caso, o brinquedo é a atividade principal; é, por conseguinte, **essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança**, e para isso é necessário saber submetê-lo às leis do desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo ao invés de seu controle. (grifos nossos).

Os grifos têm a intenção de apontar para a necessária e a legítima intervenção pedagógica na brincadeira da criança na Educação Infantil. Ainda que aos olhos de leigos e das próprias crianças essa intervenção não apareça explicitamente, ela deve constar do protocolo diário de toda a prática educativa. Observar a brincadeira, as visões de mundo que nela se expressam e tomam corpo; e brincar com a criança, colocando na ação de brincar e no jogo de papéis assumidos ali novos elementos, de tal sorte que a criança possa experimentar outros jeitos de conceber o papel ou o objeto em imitação, passam a ser condição *sine qua non* para a prática educativa efetivamente comprometida com o desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites desse texto não cabem todas as leituras possíveis do objeto em estudo. Nos parâmetros aqui colocados, sublinha-se, ainda que com traço precário, a dialeticidade que compõe a arena de disputas que é a escola e a educação que nela se processa. Talvez a reflexão empreendida não seja suficientemente clara na explicitação dos embates ideológicos que continuam galgando espaços de hegemonia através do fazer docente e das práticas educativas escolares como um todo.

Utilizando-se de um discurso aparentemente crítico e reivindicando práticas transformadoras, o aparato neoliberal se mostra competente no exercício de um domínio simbólico que, em nome de concepções associadas ao campo das teorias crítico-transformadoras, preserva práticas pedagógicas ingênuas que acabam por lhe servir como instrumento de reprodução do modelo social instituído.

Vemos professoras relatando que as crianças brincam de ser médico, de ser mãe, de ser pai, motorista ou jogador de futebol, e que isso é importante para o seu desenvolvimento, já que assim aprende coisas novas. Não vemos, no discurso docente, a problematização do conteúdo dos papéis sociais presentes nas brincadeiras. Não vemos na ação docente a preocupação com a intervenção deliberada a partir do que viu, ouviu ou brincou com as crianças. É como se brincar de médico, engenheiro, mãe, pai, empregada doméstica, constitua algo natural da infância. E, novamente, temos a naturalização da brincadeira e da infância.

Outro elemento que merece destaque, a nosso ver, é o uso superficializado de conceitos teóricos, como é o caso, neste estudo, do conceito de mediação. Quando Vigotski o desenvolveu, o fez com base na analogia do papel do instrumento de trabalho na relação homem-natureza encontrado nos estudos de Marx. Um atributo fundamental desse conceito é a ideia de intervenção entre um elemento e outro.

No campo da prática educativa, então, mediar significa intervir deliberadamente num dado processo de aprendizagem, já que o ato de ensinar é um ato necessariamente planejado. Isso implica, sob o enfoque histórico-cultural, compreender o sujeito como constituído e constitutivo de relações sociais e compreender que qualquer ato de mediação/intervenção deve considerar as significações construídas por ele no conjunto das relações através das quais interage com o mundo e com outros sujeitos.

A educação escolar, nesta perspectiva, tem sim a tarefa de transmissão-assimilação do conhecimento. Notadamente o educando não é um receptáculo vazio, um ser passivo que deve se adequar ao processo pedagógico. E também não se resume a um ente individualizado a tal ponto que se exclui do gênero humano. Antes, é um sujeito histórico concreto, experimentando a vida e mediado pelas condições reais de existência que, por sua vez, é circunstanciada pelos processos históricos e sociais. É ativo e, pela apropriação ativa dos conhecimentos historicamente acumulados, compreende a realidade e se habilita para a intervenção social crítica e qualificada.

É isso que justifica a presença da escola na vida das crianças (e das pessoas em geral). Como sublinha Saviani (1997), o educando deve conhecer o que de mais elevado a humanidade tenha produzido e, por isso, acessar o saber elaborado e trabalhar com ele. Não cabe à escola pautar sua ação pela opinião, pelo palpite, pelo fácil. Essa é (talvez) tarefa para outros espaços sociais e não justifica a existência da escola.

A educação escolar pautada por princípios de transformação social, de formação de sujeitos críticos, ativos, participativos, capazes de avaliar e propor, desde tenra idade, deve ocupar-se de ser, ela mesma, crítica, severa em sua ciência (o que não significa ser triste, evidentemente), autêntica

e clara na sua opção político pedagógica. À educação, deste modo, cabe atuar indagando-se sobre como está procedendo sua intervenção no processo de constituição e desenvolvimento humano.

A brincadeira é igualmente parte desse processo de transmissão/assimilação de conhecimento. No caso da brincadeira que acontece na escola, na Educação Infantil, ainda mais, na medida em que é marcada pela ação intencional de um adulto. A professora deve, pois, dominar os mecanismos psicológicos da brincadeira para poder conduzi-la, para fazer dela um instrumento efetivo de desenvolvimento infantil (ELKONIN, 1996), forjando na criança a apropriação das formas tipicamente humanas de pensamento.

A educação escolar não é neutra, a brincadeira não é neutra, a ação educativa com crianças não é neutra. Assim, tomar o processo educativo de crianças nas mãos significa assumir essa condição de espaço dialético e contraditório que é a escola, e ver aí as possibilidades efetivas de mediação de processos de desenvolvimento humano.

Olhar a brincadeira como atividade principal da criança, para além dos discursos neoliberais de faceta crítica, é concebê-la com base no conceito de trabalho do materialismo histórico-dialético e, portanto, como evento humano, histórico e socialmente construído. Daí que, observar e tomar a linguagem e o conteúdo da linguagem presente na brincadeira de papéis sociais como referência para o planejamento da intervenção pedagógica com crianças constituam uma importante possibilidade de fazer da ação educativa escolar, uma ação prospectiva, intencionalmente colocada a serviço da apropriação, por cada indivíduo, dos artefatos materiais e simbólicos, das objetivações constituintes e constitutivas do gênero humano.

## REFERÊNCIAS

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

BOCK, Ana Maria Mercês. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psiquê infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores e Associados, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada e financiada pelo Edital nº 038/REITORIA/2008 – Modalidade Balcão de Projetos, Artigo 170 e PIBIC-FAPE – Projetos de longa duração Unochapecó, cujo problema central foi a investigação acerca das diferentes linguagens no processo de desenvolvimento da criança (entre elas a brincadeira) em espaços de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

- <sup>2</sup> A pesquisa realizou análise documental dos projetos pedagógicos das escolas. Nos fundamentos teóricos desses documentos, encontramos referências à concepção histórico-cultural.
- <sup>3</sup> A lenda do Barão de Münchhausen é recuperada por Michael Löwy (1987) na obra *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo: Busca Vida. A análise dessa história de um ponto de vista psicológico é realizada por Ana Bock no livro *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999. Conta o Barão: “ Uma certa vez quis saltar um brejo mas, quando me encontrava a meio caminho, percebi que era maior do que imaginava antes. Puxei as rédeas no meio do meu salto, e retornei à margem que acabara de deixar, para tomar mais impulso. Outra vez me saí mal e afundei no brejo até o pescoço. Eu certamente teria perecido se, **pela força do meu próprio braço, não tivesse puxado pelo meu próprio cabelo preso em rabicho, a mim e a meu cavalo que segurava fortemente entre os joelhos**”. (RASPE, s/d., p. 40. apud BOCK, 1999, p.12 - grifos da autora).