

O ESPAÇO ONDE SE BRINCA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SPACE WHERE TOYS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ESPACIO DONDE LOS JUGUETES EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Suzana Marcolino¹

Suely Amaral Mello²

RESUMO: O objetivo do artigo é verificar como um tipo de arranjo espacial na Educação Infantil, os cenários para brincar, impacta a brincadeira. A análise foi conduzida com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a brincadeira. Para essa teoria a brincadeira é atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar e, quanto mais a criança conhece sobre o mundo e as relações entre as pessoas, mais rica será a situação imaginária criada na brincadeira. Foram realizadas 12 sessões de brincadeira com crianças de cinco anos de uma escola pública de Educação Infantil, nas quais construímos, junto com elas, variados cenários para brincar. Os resultados indicam que os cenários se constituíram como apoio para a situação imaginária, permitindo o desenvolvimento de argumento, ampliando as ações e relações dos papéis interpretados na brincadeira.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil. Brincadeira. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT: The aim of this article is to verify how a type of spatial arrangement, the role-playing scenarios, in the early Early Childhood Education (ECE), impacts the play, enhancing development processes of preschoolers. The analysis was conducted based on studies of Historical-Cultural Psychology on play. For this theory play is the development activity guide the preschool child and the more the child knows the world and the relationships between people, the richer the imaginary situation created in jest. We carried out 15 play sessions with children under five years of a public school in ECE, where we build, together with them, several role-playing scenarios. The results indicate that the scenarios were constituted as support for the imaginary situation, extending it and enabling the development of new themes and the argument to the play. We also discuss how these changes may impact on developing training phase in preschoolers.

KEYWORDS: Childhood play development. Play. Early Childhood Education. Historic-Cultural Psychology.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Implicações Educacionais da Teoria Histórico-Cultural. E-mail: marcolino.suzana@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – SP. Docente da Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Implicações Educacionais da Teoria Histórico-Cultural. E-mail: suepedro@terra.com.br

RESUMEN: El objetivo de este artículo es verificar como un tipo de disposición espacial los escenarios para jugar, en el jardín de infantes - impacta a los juegos, influenciando los procesos de desarrollo en la edad preescolar. Hemos realizado el análisis basándonos en los estudios de Psicología Histórico-Cultural sobre los juegos. Para este juego teoría es la actividad de desarrollo de guiar al niño preescolar y la más que el niño conoce el mundo y las relaciones entre las personas, más rica es la situación imaginaria creada en broma. Hemos llevado a cabo 12 sesiones de juegos con niños menores de cinco años de un colegio público del jardín de infantes, en el que construimos, junto con ellos, varios escenarios para jugar. Los resultados muestran que los escenarios se constituyeron como un apoyo a la situación imaginaria, ampliándola, lo que permite el desarrollo de nuevos temas y del argumento para los juegos. Asimismo hemos argumentado como dichas transformaciones pueden tener un impacto en el desarrollo de la fase de formación en la edad preescolar.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo infantil. Juego. Crianza del niño. Psicología Historico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A forma como se organizam os espaços e como esses arranjos podem afetar as interações entre as crianças têm sido alvo de interesse de muitos pesquisadores (SAGER et al., 2003; CAMPOS-de-CARVALHO; FERREIRA, 1993; SAGER; SPERB, 1998). Nesse sentido, sendo a escola o lugar em que as crianças vivem e convivem boa parte do tempo, esse espaço tem sido considerado como um importante campo de pesquisa (SAGER et al., 2003).

No caso do estudo da brincadeira, alguns pesquisadores tem se preocupado em como o arranjo espacial pode impactar a forma como ela se desenvolve na Educação Infantil.

Teixeira (2012) observou a mediação da brincadeira em uma sala de Educação Infantil e concluiu que, entre outros aspectos, por meio da organização do espaço - afastando os móveis da sala de tal forma que as crianças tivessem espaço livre para brincar e oferecendo caixas com brinquedos - a professora criou uma condição favorável para o estabelecimento da brincadeira.

A organização do espaço, além de criar uma condição favorável para o estabelecimento da brincadeira, influencia a forma como se brinca. Smith (citado em SAGER et al., 2003) observou que, no caso do arranjo espacial em que crianças brincam em um espaço como uma “casinha de brinquedo”, há o aumento do brincar cooperativo, no qual as crianças se relacionam umas com as outras. No caso do arranjo em que apenas são colocados à disposição brinquedos, observou-se alto índice de brincar solitário e paralelo. Nessa situação, as crianças até parecem compartilhar da mesma situação imaginária, porém desempenham ações paralelas sem comunicação com o companheiro.

A “casinha de brinquedo”, no que diz respeito à organização do espaço onde se brinca, apresenta muita similaridade com a estratégia do "canto para brincar" - espaço circunscrito, com brinquedos, no qual a decoração sugere um tema específico.

A pesquisa de Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira (1993) apontam os espaços limitados, e especialmente organizados para as atividades que se desenvolvem na Educação Infantil, como prediletos das crianças. Segundo as autoras, esse tipo de organização oferece maior apoio para as atividades, entre elas a brincadeira, além de favorecer as relações entre as crianças. Contudo, é preciso levar conta o achado de Marcolino (2013) a mostrar que, quando o espaço se organiza como o “canto”, existe a tendência das crianças não sugerirem novas temáticas para a brincadeira, pois, uma vez assim organizados, esses espaços apresentam temáticas fixas. Segundo a autora, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural, brincar de temáticas diferentes é importante para o desenvolvimento da imaginação, pois novos temas podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, pondo em movimento a capacidade de criar das crianças. Assim, é importante discutir a qualidade dos espaços especialmente organizados e delimitados para brincar, na busca de perceber como podem influenciar processos em desenvolvimento na idade pré-escolar¹.

O presente estudo tem como objetivo ampliar o conhecimento e analisar, a partir do referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, como um determinado tipo de arranjo espacial impacta na brincadeira, potencializando processos em desenvolvimento na idade pré-escolar.

A Psicologia Histórico-Cultural refuta a ideia da brincadeira como atividade natural da criança. A brincadeira, seu surgimento e desenvolvimento na ontogenia, depende da mediação social. No espaço/tempo da Educação Infantil, para que a criança brinque e para que esse brincar possa afetar processos psíquicos - fazendo com que um desenvolvimento potencial torne-se real - é preciso criar determinadas condições e circunstâncias de modo que a brincadeira possa acontecer e se desenvolver.

Segundo os autores da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2012; ELKONIN, 1987a), no período pré-escolar, a brincadeira é a atividade-guia, pois as ações e relações que fazem parte dela organizam e potencializam o desenvolvimento de processos psicológicos. Pode-se afirmar, então, que em unidade com o desenvolvimento da atividade dá-se o do psiquismo e da personalidade infantil.

As pesquisas realizadas por Elkonin (2009) e colaboradores desvelaram o desenvolvimento ontogenético da brincadeira infantil. Identificaram que na idade pré-escolar

a brincadeira atinge o auge de seu desenvolvimento quando crianças criam uma situação imaginária para representar as relações entre as pessoas. Por isso, o autor denominou esse tipo de brincadeira de “papéis sociais”ⁱⁱ. Foi constatado que o desenvolvimento da brincadeira inicia-se nas ações com objetos, imitando as ações adultas; no período seguinte, tais ações direcionam-se aos companheiros da brincadeira; no auge do desenvolvimento, as crianças representam os traços mais típicos das relações humanas (ELKONIN, 2009).

Embora possa parecer que crianças brinquem atraídas pelos brinquedos, principalmente as menores, “[...] o que de fato as motiva a brincar é o desejo de desempenhar um papel. Quando crianças interessam-se por um estetoscópio, logo passam a executar com ele as ações como se fossem o médico” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 101). Por isso é que Elkonin (2009) afirma que o conteúdo fundamental da brincadeira é o homem, sua atividade e suas relações.

Elkonin (1987b) aponta para a importância de o professor organizar uma condição favorável para a brincadeira de papéis sociais, pelo significado que essa atividade tem para o desenvolvimento infantil. Todavia, o mesmo autor observa que estimular a brincadeira de papéis de forma criativa é uma tarefa difícil, pois a função do professor não é tão clara como em outras tarefas. Dessa forma, afirma-se a necessidade de pesquisas para subsidiar a criação de condições e circunstâncias desenvolvintes da brincadeira de papéis sociais.

Portanto, mais uma vez se afirma que dentro das condições e circunstâncias criadas para a brincadeira na escola de Educação Infantil está a organização do espaço onde se brinca.

A criança na idade pré-escolar ainda mantém forte dependência em relação àquilo que o ambiente sugere. Os processos envolvidos na brincadeira infantil ainda se caracterizam como uma forma empírica de se relacionar com a realidade, com destaque para a percepção. A imaginação também é bastante ligada aos processos perceptivos, por isso, precisa de apoio externo, ou seja, um espaço com certas características, para que os processos da imaginação possam tomar forma e se desenvolver, alcançando posteriormente maior liberdade para criar em relação ao ambiente imediato.

O presente artigo descreve uma pesquisa empírica com o objetivo de analisar como uma determinada forma de arranjo espacial, na qual são criados pelas crianças, com apoio de adultos, cenários para brincar, pode impactar essa atividade, potencializando processos em desenvolvimento na idade pré-escolar. A ideia central que fundamenta esse

arranjo é a necessidade de criar um ambiente que possa apoiar a construção da situação imaginária, que não direcione para uma só temática, criando condições para que as crianças recriem o conhecimento da atividade humana e das relações entre as pessoas que vivenciam.

METODOLOGIA

Opções metodológicas

Vygotski (1995) enfoca a necessidade da criação de condições metodológicas para a atividade infantil transcorrer de forma a se poder apreender a transformação de processos em desenvolvimento. Na proposta vigotskiana, o pesquisador tem papel ativo, pois suas intervenções, ao incidirem sobre processos em formação, possibilitam apreender o movimento do desenvolvimento infantil.

Esse autor denominou a metodologia utilizada em suas pesquisas de Genético-Experimental (VIGOTSKI, 2004). Por sua vez, ao estudar o desenvolvimento psicológico em seus processos de formação de maneira dirigida, Davidov e Shuare (1987) designaram esse método como experimental-formativo. Já Mukhina (1995) diferencia o método genético-experimental/experimental-formativo do didático-pedagógico. Enquanto no primeiro busca-se centralmente produzir dados que expliquem o desenvolvimento psicológico, no segundo examinam-se os processos de organização das condições pedagógicas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Nascimento (2010), pode-se pensar que há uma linha tênue entre essas duas áreas de pesquisa, sobretudo para a Psicologia Histórico-Cultural, que considera o desenvolvimento do psiquismo como provocado pelo ensino. Por isso, é importante esclarecer suas diferenças. Se, na metodologia Genético-Experimental/Experimental-Formativa, o interesse é criar situações para apreender o desenvolvimento das funções psíquicas, delineando-se como tipo de pesquisa propriamente psicológica, o que está em jogo no experimento Didático-Pedagógico são os processos de organização das condições pedagógicas (NASCIMENTO, 2010). Nesse tipo de experimento, embora se busque localizar os efeitos de tal organização na atividade infantil, pois a meta de ações pedagógicas deve ser sempre obter mudanças na conduta da criança, o objeto da consciência do investigador são as condições pedagógicas especialmente criadas, como explica Nascimento (2010).

Registro, local e participantes

Foram realizadas doze sessões de brincadeira, coordenadas pela pesquisadora, em uma sala de uma escola pública de Educação Infantil, com um grupo de dezessete crianças na idade de cinco anos. Todas as sessões foram filmadas e, como forma de registro auxiliar, após cada sessão, a pesquisadora elaborou uma ata descritiva narrando os principais acontecimentos do dia.

Os encontros seguiram a seguinte pauta: (i) roda de conversa com as crianças; (ii) construção dos cenários e brincadeira; (iii) roda de conversa final. As sessões duraram uma hora e todas aconteceram na sala da turma.

Procedimentos para a coleta de dados

Antes do início do experimento propriamente dito, foram realizadas três sessões de observação da brincadeira com os brinquedos disponíveis na escola. Nessas sessões, os brinquedos foram colocados em caixas e oferecidos às crianças. Havia brinquedos das temáticas de casinha, salão de beleza e brinquedos que imitavam ferramentas. Essas sessões de observação serviram para: (i) identificar características do brincar conforme essa situação e (ii) conhecer os temas que as crianças costumavam brincar na escola.

Captamos que as ações desenvolvidas na brincadeira não pareciam fazer parte de um argumento desenvolvido e, talvez por isso, as crianças repetiam as mesmas ações, como, por exemplo, bater a massa do bolo. Denominamos ‘argumento da brincadeira’ o tipo de combinação que as crianças fazem sobre as ações e relações dos papéis interpretados, como, por exemplo, “eu trabalho na oficina, seu fogão quebra e você traz para o conserto, eu conserto e depois você vem buscar”.

Observamos também poucas relações com os companheiros de brincadeira, achado que vai ao encontro das pesquisas de Smith (2003 citado em SAGER et al.) e Marcolino (2013).

A organização dos cenários

Para o teatro, o cenário é “[...] o conjunto de elementos decorativos que enquadram a ação e que se relacionam diretamente com os fatos em representação” (TEIXEIRA, 2005, p. 63). Assim, todos os objetos que compõem o espaço cênico têm a finalidade de caracterizar a ação dos personagens. Como, segundo Elkonin (2009), entre os três e seis anos, as crianças criam uma situação imaginária para representar papéis, pareceu-

nos importante criar espaços que apoiassem o protagonismo. Assim, a ideia do cenário, inspirada no teatro, pareceu oportuna para o que pretendíamos realizar.

As ideias que nortearam a construção do cenário foram as mesmas sugeridas por Elkonin (1987) para os brinquedos, de modo que o cenário deveria ser simples, apenas com os elementos necessários para caracterizá-lo. Por exemplo, para o cenário ‘casa’, a pesquisadora amarrou dois barbantes paralelos de um lado a outro da sala e jogou por cima um tecido tipo TNT. Para compor esse cenário, trouxe objetos reais como: almofadas, tecidos, cesto de lixo, vasos para flores.

Já o cenário ‘oficina’ foi montado delimitando um espaço da sala com as próprias carteiras da sala, fazendo parecer um balcão, e foram colocados à disposição brinquedos que imitavam ferramentas. A Pesquisadora ofereceu caixas de papelão de diferentes formatos e tamanhos para figurarem como aparelhos a serem consertados.

Pensamos que as primeiras ações da Pesquisadora deveriam abordar temas com os quais as crianças comumente brincavam. No caso, ‘família’, tema frequente das brincadeiras nas escolas, segundo Marcolino (2013), e ‘oficina’, pois observamos os meninos dessa sala brincavam com as ferramentas fictícias com muito interesse, nos quatro primeiros encontros destinados à observação.

Procedemos dessa forma, nesse primeiro momento, pois era importante envolver as crianças na atividade para o sucesso dos encontros, mesmo que os temas pudessem refletir uma divisão sexista. No decorrer do processo, essa divisão sexista transformou-se: meninas brincaram na oficina e meninos brincaram de família.

Os demais cenários foram criados com objetos já existentes na situação; a não ser para o cenário ‘horta’, para o qual a Pesquisadora trouxe novos objetos como pedriscos, isopor e folhas de plantas.

Além das ações de construção do cenário, tendo em vista que, segundo Elkonin (2009), os temas para a brincadeira surgem a partir do conhecimento das relações das pessoas no interior da atividade humana, a Pesquisadora levou as crianças para conhecerem uma oficina e uma horta comunitária com intuito de reproduzir esses temas na brincadeira.

Organização da análise

Para a análise, foi montada uma forma de trabalhar com os dados inspirada em Moura (2004) e Nascimento (2010).

Para Moura (2004), gestos, ações e falas, mesmo que temporalmente distantes, podem apresentar relações de interdependência entre elementos de uma ação educativa. A proposta do autor é articular esses gestos, ações, falas — as cenas — em episódios, a fim de elucidar as relações entre as formas de atuação dos participantes de uma ação educativa.

Assim, na nossa pesquisa, agrupamos ações, relações, gestos e falas das crianças brincando nos cenários - as cenas - as quais, articuladas nos episódios, evidenciam transformações do brincar das crianças provocadas pelos cenários.

Construímos três episódios para a análise que ora apresentamos, intitulados: 1) Criando os cenários para a brincadeira; 2) A relação entre os cenários; 3) Novos cenários dando sustentação a novas temáticas.

O tratamento dado ao material videografado a fim de extrair as cenas para os episódios fundamentou-se nas técnicas recomendadas para a videografia por Meira (1994). Seguimos os três passos propostos pelo autor para a organização do material videografado.

Em primeiro lugar, foram assistidas por completo e sem interrupções as filmagens e feitas anotações preliminares sobre os eventos associados ao tema da pesquisa. Em segundo, foi elaborado um índice para permitir um acesso rápido aos eventos mais importantes, para em seguida transcrevermos os eventos selecionados como os mais significativos para análise. Assim, foi a partir desse material, extraído das filmagens, que se construíram as cenas e foram montados os episódios.

O papel como unidade de análise

Elkonin (2009) assume os princípios metodológicos vigotskianos de investigação e formula que uma das primeiras tarefas para o estudo da brincadeira infantil é encontrar a unidade de análise por meio do estudo de sua forma mais desenvolvida: a brincadeira de papéis.

Estabelecer a unidade de análise na pesquisa de base histórico-cultural é o primeiro movimento para a compreensão do objeto de estudo, no qual o pesquisador investiga as relações internas do objeto e o decompõe até encontrar a “célula viva” (VIGOTSKI, 2004), assim denominada porque capta o movimento do objeto em suas relações particulares.

O método que se utiliza das unidades de análise não possui uma diferença meramente prática em relação a outros métodos, mas uma diferença qualitativa, pois permite a

decomposição das propriedades do objeto por meio das relações estabelecidas entre elas, manifesta em uma unidade complexa (VIGOTSKI, 2004).

Elkonin (2009) descreve um episódio de brincadeira em que crianças brincam de estação ferroviária, para elucidar a unidade de análise da brincadeira. As crianças dividem os papéis e os interpretam através de ações que transmitem o sentido da atividade do personagem. Por exemplo, o maquinista faz um gesto que transmite o significado de estar dirigindo a locomotiva. O bilheteiro rasga pedaços de papel e os transforma em bilhetes, vendidos às demais crianças, passageiras do trem. O enredo da brincadeira e a regulação das relações entre os personagens são frequentemente alvo de discussão entre as crianças, que pausam a brincadeira para combinarem determinados aspectos e logo continuam brincando.

O autor destaca os seguintes aspectos constitutivos desse tipo de brincadeira: os papéis assumidos pelas crianças, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças. Afirma ser a unidade da brincadeira o papel e suas ações. Nas palavras do autor:

Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as açõesⁱⁱⁱ dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representados a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade (ELKONIN, 2009, p. 29).

A definição da unidade possui imensa importância prática para o pesquisador, pois direciona seu olhar para as transformações do objeto de pesquisa que devem ser descritas e debatidas, sem perder de vista a relação com o todo. Assim, pautamos nossa análise e discussão das transformações das formas das crianças interpretarem os papéis, mediante o cenário.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentam-se os episódios para análise e discussão:

Episódio 01: Criando os cenários para a brincadeira

Cena 01 (Sessão - 01)

Contexto: Quando crianças entram na sala, os cenários para a brincadeira já estão montados. No centro da sala, a Pesquisadora amarrou dois barbantes paralelos e sobre eles estendeu um tecido tipo TNT. No canto direito, foram dispostas carteiras fazendo parecer um balcão. Esse espaço foi destinado à oficina.

Crianças entram na sala e ficam surpresas. Exclamam: “Nossa!”. Riem, pulam, correm. Muita euforia. A criança Carol aponta o cenário da casa e pergunta para a Pesquisadora: “O que é isso?” Pesquisadora: “É a casa!”. Carol: “Aaah!”. Pesquisadora explica os cenários da brincadeira: “Hoje

vamos brincar de casa e de oficina”. Aqui é a casa e lá é a oficina. Crianças dividem-se. Jorge, Lucas, Luis vão para oficina. Lucia, Luisa, Carmem, Joana, Flor Clara, Maria, Adrian, Rosa e João vão para a casa.

Cena 02 (Sessão – 02)

Contexto: Pesquisadora organizou apenas uma *casa*, como no contexto da cena 01 (sessão 04).

Maria para a Pesquisadora: “Eu vou fazer outra casa”. Pesquisadora: “Tá bom!”. Lucia acompanha. Maria: “Aqui é a sala, tá?” Lucia: “Eu vou fazer a cozinha!”. Monta a cozinha do outro lado da sala, perto da lousa. Para a montagem da sala Maria utiliza cadeiras da escola, coloca almofadas em cima das cadeiras. Forra um tecido no chão (o tapete da sala), olha e diz: “Agora vou deitar um pouquinho no sofá!” [...] Maria para a Pesquisadora: “Você vem me visitar?”. Pesquisadora: “Sim!”.

Cena 03 (Sessão 02)

Contexto: Jorge e Fábio vão para a oficina. Pedem materiais para confeccionar o cenário.

Jorge para a Pesquisadora: “Eu queria um papel e uma caneta para escrever os preços” Pesquisadora: “Os preços dos consertos?” Jorge: “É”. Pesquisadora dá uma cartolina e canetas para Jorge. O menino leva para a oficina, dá para Fábio. Conversam. Fábio escreve na folha. Traz para a Pesquisadora: “Olha os preços, me ajuda a colar?” Pesquisadora: “Onde?” Fabio: “Ali!” aponta para a mesa da professora que está ao lado da oficina.

Cena 04 (Sessão 04)

Contexto: Pesquisadora dá atenção para várias solicitações das crianças para brinquedos. Um grupo de meninos arruma a oficina, outro grupo de crianças está na casa.

Lucas diz sobre a oficina para Pesquisadora: “Lá já tá tudo arrumadinho!”.

Cena 05 (Sessão 12)

Contexto: Início da sessão, crianças escolhem brinquedos e organizam cenários.

Pedro: “Quem quer brincar de casinha comigo?” Jorge: “Eu”. Pedro: “Nós somos dois amigos que moram juntos”. Jorge: “É!!”. Vão para o espaço atrás do *rack* da televisão. Jorge: “Aí é seu quarto, aqui é o meu”. Meninos separam os dois quartos com almofadas no chão. Jorge pede para a Pesquisadora puxar o *rack* de forma que fique um espaço entre este e a parede, Pesquisadora pergunta: “Pra quê?”: “Aqui vai ser a cozinha”.

Acreditamos que a simplicidade na criação dos cenários foi um dos elementos que possibilitaram às crianças criarem cenários conforme uma temática, como na cena 02, em que Maria resolve construir mais uma casa. Na mesma cena, Maria descansa no sofá de sua casa. Ela é a dona da casa e atua como tal: se deita em seu sofá para descansar e depois solicita a Pesquisadora que venha visitá-la. O cenário cria, então, uma condição que sugere uma atuação e isso é importante.

Para Elkonin (2009), o que motiva a brincadeira é a possibilidade de interpretar papéis sociais, impondo a necessidade de construção da situação imaginária: é possível realizar as ações lúdicas de um papel somente dentro de uma situação imaginária. Assim, por exemplo, ser mãe só é possível dentro da criação de uma situação em que se faz de conta que se é a mãe e atua-se como uma, realizando as ações dela no interior de um argumento, como fazer o almoço, levar o filho para escola, trabalhar e depois buscar o filho.

O cenário tomou forma de apoio para a situação imaginária. A importância disso parece estar na seguinte hipótese: ao apoiar a situação imaginária, esta se mantém com mais força, criando a condição para que a criança desenvolva um argumento e represente os papéis. Sem apoio para a situação imaginária, na escola de Educação Infantil, a criança pode mudar constantemente a temática da brincadeira, mas sem, como diz Elkonin (2009), aproveitar as possibilidades de criação que a situação imaginária oferece.

Havia a pretensão de que as crianças tomassem parte na construção dos cenários, como parte do brincar. E elas participaram. Como, por exemplo, na cena 03, em que Jorge pede para a Pesquisadora um papel e caneta para poder escrever um cartaz com os preços da oficina.

Na cena 04, após Lucas organizar o cenário da oficina junto com os colegas, comunica a Pesquisadora: “Lá já está tudo arrumadinho”. A frase do garoto parece significar: está pronta a organização necessária para brincar, apontando para uma nova forma de organizar a atividade, que surge para a criança de forma mais estruturada.

Marcolino (2013), por meio de observação de situações de brincadeira em escolas públicas, identificou que a forma como era feita a proposta de brincar para as crianças em algumas turmas, trazendo um balde de brinquedos e derrubando-o no meio da sala, provocava uma algazarra generalizada: as crianças brigavam pelos brinquedos, depois os jogavam para o alto, atiravam nos colegas, corriam pela sala, propunham temas de brincadeiras, mas não os desenvolviam. Em resumo, não existia a preocupação de criar uma condição estruturante para a situação imaginária. Nota-se que, quando se cria uma condição, as crianças rapidamente tomam essa consciência, como revela a fala de Lucas citada acima.

No decorrer dos encontros, as crianças ficam cada vez mais independentes em relação à construção dos cenários, como, por exemplo, na cena 05, em que os meninos solicitam a ajuda da pesquisadora apenas para empurrar o *rack*, que era muito pesado para eles. Interessa destacar que, nesta cena, os meninos constroem uma casa conforme a situação

imaginária criada por eles: são dois amigos que moram juntos, assim, é preciso existir dois quartos.

O cenário amplia-se na medida em que se amplia a situação imaginária. A casa de Jorge e Pedro tem quartos, sala e cozinha diferente dos primeiros encontros, em que a casa se limitava à cozinha ou não existia uma diferenciação clara entre os espaços. O cenário que funciona como apoio para a situação imaginária, quando esta se amplia, provoca modificações na sua construção, que precisa ser mais coerente com ela.

Assim, a criança é capaz de modificar o ambiente para transformá-lo em algo que seja mais próximo daquilo que quer interpretar: atua modificando o empírico, conforme uma representação imaginada, mesmo que essa ainda esteja muito presa à memória, no caso, à memória que se tem de uma casa.

A seguir, o segundo episódio construído para a análise.

Episódio 02: As relações entre os cenários

Cena 01 (Sessão 02)

Contexto: Crianças e Pesquisadora organizam os cenários.

Lucas diz para a Pesquisadora: “Você é a moça que leva uma coisa para consertar”. Pesquisadora leva uma caixa de papelão, fazendo de conta que é um equipamento eletrônico para o conserto e entrega para Lucas.

Cena 02 (Sessão 02)

Contexto: Crianças brincam nos cenários.

Pedro aproxima-se da Pesquisadora e pergunta: “Será que na casa tem alguma coisa para consertar?”. Pesquisadora: “Vai lá e pergunta para a Lucia e a Luísa!”. Pedro aproxima-se das meninas. Faz a pergunta. Luísa responde: “Tem, o telhado!”. Pedro pega uma cadeira. Coloca ao lado da casa. Sobe na cadeira. Está com o martelo na mão e um alicate preso no cinto da calça. Bate com martelo no tecido (telhado da casa). Depois coloca o martelo no cinto da calça. Usa o alicate.

Cena 03 (Sessão 05)

Contexto: Crianças brincam nos cenários *casa* e *oficina*.

Lucia: “Meu fogão está quebrado!”. Lucas: “Traz para o conserto!” Lucia traz uma caixa e entrega para Lucas.

Cena 04 (Sessão 07)

Contexto: crianças brincam há cerca de 20 minutos. Jorge é o secretário da oficina. Francisco brinca na casinha. Francisco vai até Jorge.

Francisco: “Eu sou o seu filho, eu trago seu almoço para você comer!”. Jorge: “Tá bom!”. Francisco faz que cozinha. Pega a panela de brinquedo, cobre com um pano. Pega um talher de brinquedo. Leva para Jorge e diz: “Pai, seu almoço”. Jorge faz que come e depois diz para Francisco: “Pode deixar que eu lavo a louça quando chegar”. Francisco volta para a casa.

Após a pesquisadora ter levado equipamentos para o conserto na oficina na cena 01, a pedido de Lucas, Pedro pergunta-lhe sobre a possibilidade de existir algo para consertar na casa. Esse dado revela algo interessante: o menino observa a ação da Pesquisadora, individualiza essa ação e propõe que ela aconteça em outro cenário; modifica o vetor da relação, pois é o profissional que vai até a casa realizar o conserto, mas conserva o sentido da ação, qual seja, consertar algo.

Assim, há uma generalização de que o conserto pode acontecer em outras situações. Nesse caso, os cenários parecem ter jogado um papel importante na operação realizada por Pedro, pois lhe possibilitou comparar o que se pode fazer na ‘oficina’ com aquilo que pode ser feito no cenário ‘casa’.

O fato de as crianças interagirem entre os cenários resulta em um enriquecimento da situação imaginária. Eles vão dando apoio para as crianças ampliarem as relações interpretadas. Começa com Lucas convidando a Pesquisadora para ser alguém a levar algo para o conserto, até a cena quatro, na qual Francisco tem a ideia de um argumento, combina com Jorge sua efetivação e os dois passam então a desenvolvê-lo. No argumento criado por eles, Jorge é o pai e trabalha na oficina, Francisco, o filho, faz seu almoço e leva para o pai, depois os dois combinam sobre quem lavará a louça. Assim, observamos que as relações interpretadas ganham novas ações. Dizemos novas ações, mas frisamos que estas surgem da vida concreta dos garotos e vão ganhando espaço na brincadeira.

Episódio 03: Novos cenários dando sustentação para o desenvolvimento de novas temáticas

Cena 01 (Sessão 07)

Contexto: Na sessão anterior, visitamos a horta comunitária que fica em frente à escola. Na roda de conversa, falou-se sobre a visita. Depois da roda, iniciou-se a brincadeira. A Pesquisadora monta cenário de horta com as crianças com os seguintes materiais: placa de isopor pintada de verde e marrom, folhas artificiais que imitam plantas, cartelas de ovos, pedriscos e EVA^{iv} picado. No isopor, foram fincadas as plantas artificiais, figurando plantas já crescidas. Com os outros materiais simulou-se o que deveria ser plantado.

Pesquisadora: “Quem quer brincar de horta vem aqui”. Pedro, Luisa, Joana, Jorge e Paulo se aproximam. A Pesquisadora lembra como era a horta: “Lembram que lá na horta já havia verduras crescidas e outras que foram plantadas mais recentemente?”. Jorge: “Tinha quiabo”. Pesquisadora: “É, tinha quiabo!”. A Pesquisadora e as crianças preparam o cenário da horta. Pesquisadora sai do cenário. Pedro e Jorge brincam de plantar sementes. Pegam EVA picado e depositam nas covas, representadas pelas cartelas de ovos com pedriscos em cima.

Cena 02 (Sessão 07)

Contexto: Cerca de vinte minutos depois de iniciada a brincadeira, Pedro faz uma solicitação para a Pesquisadora.

Pedro diz: “Eu vou vender as verduras, você pergunta se alguém quer comprar?”. Pesquisadora anuncia. Joana: “Eu vou comprar verdura para o almoço!”. Joana vai até a horta. Bate palmas. Ricardo aproxima-se. Joana: “Eu quero couve”. Ricardo a olha. Joana: “Aquela!” aponta para folha artificial. Ricardo pega duas folhas e dá a Joana. Ela faz que paga. Vai para casa. Pedro guarda o dinheiro.

Cena 03 (Sessão 07)

Contextos: Há dois cenários montados: a casa e a oficina. Crianças brincam aproximadamente há cerca de vinte minutos.

João para a Pesquisadora: “Eu quero montar um restaurante para vender comida”. Pesquisadora: “Tá, monta! Pede panelas e pratos para as meninas e pode ser ali, com aquelas mesas” Miguel: “Não, não, vai ser um carro de lanches!” Pesquisadora: “Legal!”. João coloca mesas uma ao lado da outra, forra com um tecido. Vai até a casa, onde meninas brincam e pede panelas, copos e talheres. Leva para o restaurante, organiza os brinquedos em cima da mesa. Convida os amigos para comerem lanche: “Oh, gente! Já estou vendendo lanches! Quem quer comer lanches?”. Maria e Lucia se aproximam. Maria: Quero um cachorro quente. Pergunta para Lucia: “E você, filha?”. Lucia: “Também eum refrigerante!”. João faz que prepara os lanches.

Segundo Elkonin (2009), o que faz com que novos temas surjam e que situações imaginárias cada vez mais ricas se desenvolvam é o conhecimento que a criança tem das atividades humanas e da forma como as pessoas se relacionam. Assim, baseando-se em pesquisas de colaboradores, Elkonin (2009) sugere que a realização de visitas nas quais as crianças possam conhecer o que se faz em um determinado local e como as pessoas se relacionam, incentiva que novos temas surjam.

Destacamos que, principalmente nos níveis iniciais e medianos do desenvolvimento da brincadeira de papéis, não se pode falar na criação do novo, mas essencialmente da recriação daquilo que a criança conhece da realidade, por meio de seus diversos vínculos com o real. Por isso, a importância de realização de atividades nas quais as crianças possam conhecer de forma direta, novos e diferenciados contextos.

A ideia de visitar a horta surgiu a partir de relatos de Jorge sobre as atividades de seus avós, moradores da zona rural. Um elemento a ser destacado é que muitas vezes, pelas condições criadas nas escolas de Educação Infantil, não há possibilidades das crianças brincarem de temáticas que reflitam suas vivências, pois as situações criadas reduzem-se à apresentação dos mesmos brinquedos. Assim, afirmamos a necessidade de explorar as vivências infantis para que estas possam se tornar temas da brincadeira. A importância disso é que, segundo Vygotski (2008), se na vida real a criança desempenha

determinadas condutas sem ter consciência do que faz e porque faz, na situação imaginária, cria-se uma condição na qual a criança pode observar sua conduta, “como de fora” (ELKONIN, 1987) e assim toma consciência das regras sociais de conduta.

Depois da visita à horta, a pesquisadora montou com as crianças o cenário que recriava a situação conhecida na horta, dando suporte para que as ações e relações observadas fossem protagonizadas na brincadeira: o cuidado com as plantas e a venda das hortaliças para as pessoas da comunidade.

Na cena 03, João manifesta a necessidade de criar uma condição concreta de apoio ao desenvolvimento da situação imaginária, quando diz: “Eu quero montar um restaurante para vender comida”. A cena parece evidenciar que vai ficando claro para as crianças que se pode desenvolver outras temáticas de brincadeira e que estas podem ser retiradas de seu contexto social. Por isso, conjecturamos que, em seguida, decide por criar um carro de lanches, para recriar uma atividade comum no bairro, opção de lazer nos fins de semana.

Sendo o nosso foco a pergunta: “Como os cenários impactam a brincadeira?”, o que o conjunto dos dados apontam?

Comparando-se a condição de se ofertar brinquedos de vários temas à de oferecer cenários, vê-se que na segunda alternativa as crianças não mudam de brinquedos constantemente e se envolvem mais com a temática sugerida, o que parece ser um elemento importante para apoiar o desenvolvimento do argumento. Conjecturamos que isso acontece porque os cenários sugerem, de forma mais direta, a encenação de papéis, colocando em primeiro plano as relações e ações, e os brinquedos passando a figurar em segundo plano, como acessórios a serem utilizados para realizar as ações dos papéis.

Pensamos que essa forma de propor a brincadeira apresenta para a criança uma condição mais estruturada: organizamos a brincadeira a partir de temáticas que sugerem papéis, sendo os brinquedos elementos acessórios para desempenhá-los.

Podemos questionar porque essa necessidade de estruturação da brincadeira na Educação Infantil, pois no cotidiano as crianças brincam em suas casas, nas ruas, nos parques sem a necessidade de que um adulto estruture uma condição. Muitas vezes, as próprias crianças vão criando as condições que apoiam a situação imaginária. Por vezes, elas criam os cenários da brincadeira: com lençóis constroem o teto da casa e interpretam as relações familiares.

A questão é que, no espaço da escola de Educação Infantil, se uma determinada condição não é criada, a brincadeira de papéis pode não surgir e se desenvolver, como constatou a pesquisa de Marcolino (2013). A pesquisadora observou que, na ausência de condições para essa brincadeira, ela não aparecia: as crianças brincavam, mas de brincadeiras de movimentos, como pega-pega e chute a gol. Frisamos que, embora todos os tipos de brincadeira tenham sua importância para o desenvolvimento das crianças - sendo importantíssimo que ela possa correr, pular etc. -, o tipo de brincadeira que impulsiona de novas formas os processos psicológicos é a brincadeira de papéis sociais.

Assim, presumimos que fora da escola as próprias crianças encontrem as possibilidades que permitem construir condições para estruturar a brincadeira. Essa condição não está naturalmente pronta na Educação Infantil, dessa forma é preciso criá-la para que a atividade possa ser desenvolvida da forma mais rica possível.

A esse respeito vale mencionar a reflexão de Magalhães e Mesquita (2014); para os autores, se por um lado a brincadeira não depende de sua forma escolar para proporcionar desenvolvimento, ou seja, por si só é capaz de gerar desenvolvimento, por outro, quando acontece na escola de Educação Infantil, pode, e acrescentamos que deve, potencializar os processos envolvidos nela, pois, como afirma Mello (2007), a escola de Educação Infantil pode e deve ser o melhor lugar para a educação e o desenvolvimento das crianças pequenas.

Os cenários compreendem a ideia da brincadeira refletir aquilo que as crianças conhecem do mundo, por isso não apresentamos um único cenário como a estratégia do ‘canto’ para brincar: as crianças, juntamente com o professor, constroem novos cenários para a brincadeira.

Esse fato parece impactar a brincadeira ao apoiar um número maior de ações e relações para os papéis. O filho que leva almoço para o pai na ‘oficina’ e o garoto que conserta o telhado da ‘casa’, parece ser um exemplo disso. Para Elkonin (2009), no desenvolvimento da brincadeira, há o aumento das ações e essas vão ficando cada vez mais articuladas, como na vida. Assim, afirmamos que os cenários dão apoio a esse movimento do desenvolvimento do papel.

Temos agora condições de avançar na discussão sobre a função da organização do espaço onde se brinca na Educação Infantil: a organização do espaço dá apoio ao desenvolvimento da situação imaginária, fortalecendo o desenvolvimento do argumento, aumentando a quantidade de ações e relações dos papéis. Isso parece ser um aspecto bastante

importante, pois, segundo Marcolino, Barros e Mello (2014), o desafio da escola de Educação Infantil, que tem como pressuposto a brincadeira de papéis como atividade-guia da criança, é criar as condições necessárias para que essa atividade seja rica e diversificada. Essa riqueza se expressa concretamente na forma com que as crianças interpretam os papéis: quanto mais articuladas às ações, quanto mais essas ações representarem o sentido das relações dos papéis, mais desenvolvida será a brincadeira.

Porém, é importante que fique claro que, por si só, o cenário não possibilita que as crianças interpretem relações; sua função é dar ele apoio à interpretação das relações já conhecidas.

Por isso, afirmamos a necessidade de, na Educação Infantil, as crianças conhecerem as atividades humanas e as relações entre as pessoas, para que tenham conteúdo a ser interpretado na brincadeira, pois:

Se seu desenvolvimento relaciona-se com o conhecimento que a criança tem da realidade, quanto mais a escola criar condições para que a criança conheça seu entorno, mais proporcionará seu enriquecimento.

Dessa forma, parece correto afirmar que o desafio proposto à Educação Infantil, que tem como pressuposto o jogo como atividade guia da criança, é ampliar o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos transformem-se em matéria prima para o jogo infantil (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 102).

Assim, a organização do espaço oferece apoio para que a situação imaginária possa acontecer, para que as crianças interpretem as ações e relações dos papéis já conhecidos por elas, mas não cria a possibilidade para que a criança conheça essas ações e relações, sendo importante que a escola proporcione ações nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para a necessidade de organizar uma condição especial para a brincadeira na Educação Infantil. Vimos que essa condição pode ser concretizada com organização do espaço – do ambiente em que as crianças convivem na escola de educação infantil. O espaço pode provocar, por meio dos objetos culturais nele presentes, o desenvolvimento da situação imaginária. Pode ainda ampliar e fortalecer o desenvolvimento do argumento, possibilitando o incremento da quantidade de ações realizadas, bem como a tessitura de relações dos papéis adotados na brincadeira, permitindo o envolvimento da criança por um tempo mais longo e mais significativo na atividade.

Considerando que o jogo de papéis – a brincadeira de papéis - é a atividade que guia o desenvolvimento humano na infância pré-escolar, ou, em outras palavras, é a

atividade que melhor promove o conhecimento dos objetos da cultura e mais favorece a apropriação da função social desses objetos, melhor promove o desenvolvimento da personalidade por meio do aprendizado do controle da vontade, a formação da função simbólica da consciência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança e, finalmente, mais favorece a percepção dos papéis sociais, ao criar as condições necessárias para que essa atividade seja rica e diversificada, criam-se condições para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano na infância. Vimos que para isso, no entanto, não basta a organização intencional do espaço: mais desenvolvida será a brincadeira, quanto mais as crianças conhecerem as atividades humanas e as relações entre as pessoas, mais conteúdo ser interpretado na brincadeira elas terão. Da mesma forma, sem tempo disponível para o brincar, tampouco essa atividade surge.

Assim, o cenário por si só não possibilita que as crianças interpretem relações, no entanto, tem a função de dar apoio à interpretação das relações que as crianças conhecem.

Percebe-se, assim, que o brincar não surge naturalmente nas crianças. Acreditar que as crianças vão naturalmente brincar de tal forma que essa atividade provoque desenvolvimento sem a criação de certas condições e circunstâncias, tem suas raízes em concepções naturalizantes do desenvolvimento infantil e suas implicações para o desenvolvimento das crianças são preocupantes, pois, munidos de tal concepção, professores e professoras deixam a brincadeira desprovida de suporte e ela se torna pobre e repetitiva, gerando um desenvolvimento pobre e limitador das qualidades humanas que se encontram em processo de formação na infância.

Nesse trabalho tratamos de um dos aspectos necessários para que a brincadeira surja e se desenvolva na Educação Infantil. Outros ainda merecem mais estudos, como as relações travadas entre as crianças, os temas e conteúdos do brincar e especialmente o papel do professor na mediação dessa atividade.

Notas

ⁱ Período dos três aos seis anos, segundo a Psicologia Histórico-Cultural.

ⁱⁱ O autor não despreza outros tipos de brincadeira, como os jogos de montar, as brincadeiras de movimento, mas considera que a brincadeira de papéis sociais apresenta os elementos que mais expressam processos em desenvolvimento da fase pré-escolar.

ⁱⁱⁱ Conforme nosso entendimento as ações são elementos orgânicos do papel, por isso, doravante utilizaremos, quando nos referirmos à unidade de análise, somente “papel” ao invés de papel e suas ações.

^{iv} Wikipédia: EVA, em português, é a sigla de *Espuma Vinílica Acetinada*, escolhida para coincidir com a do nome técnico de sua matéria-prima, *Ethylene Vinyl Acetate*. É um material termoplástico, uma espuma sintética de custo acessível muito usada para produtos infantis e material escolar. Visita em 08/julho/2015.

REFERÊNCIAS

CAMPOS-de-CARVALHO, M. I.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Psicologia ambiental: algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 9, p. 435-447, 1993.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso. 83-102, 1987.

_____. Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Progreso. 1987a. p. 104-124.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, M. (org). *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS* (Antologia). Moscou: Progreso. 1987b. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012a, p.59-83.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil*. 2013. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, 2013.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2015.

MAGALHÃES, G. M.; MESQUISTA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 25, n.1, p. 266-279, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2727/2531>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MELLO, S. A. Infância e humanização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun., 2007.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2015.

MOURA, M. O. D. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 257-184.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. 2010. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAGER, F. et al. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 203-215, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2015.

SAGER, F.; SPERB, T. M. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 309-326, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2015.

TEIXEIRA, S. R. A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>. Acesso em: 10 dez. 2013.

TEIXEIRA, U. *Dicionário do teatro*. São Luís: Instituto Geia, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun., 2008.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Vol. 1.

Recebido em fevereiro de 2015

Aprovado em julho de 2015