

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA

ALESSANDRA LOPES DOS SANTOS

**BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-
ESCOLA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS-
AMAZONAS**

MANAUS

2024

ALESSANDRA LOPES DOS SANTOS

**BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-
ESCOLA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS-
AMAZONAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Ilaine Inês Both

MANAUS

2024

BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS-AMAZONAS

Alessandra Lopes dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo é fruto da pesquisa que teve como objetivo refletir sobre a função das brincadeiras no processo de formação das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, bem como averiguar possíveis limites e possibilidades para a inserção de brincadeiras em práticas pedagógicas na pré-escola. Trata-se de investigação qualitativa e com a utilização de procedimentos metodológicos característicos de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica selecionou-se e fichou-se textos sobre o tema fundamentados na abordagem histórico-cultural. Na pesquisa de campo optou-se pela observação em uma turma da pré-escola, constituída por 23 crianças e uma professora, de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Manaus, de 08 de maio de 2023 a 06 de junho de 2023, três vezes por semana, com auxílio de um roteiro elaborado com aspectos relativos ao tema da pesquisa como espaço físico, brinquedos e brincadeiras e organização do tempo. A análise de conteúdo apontou que as brincadeiras são fundamentais no processo de desenvolvimento das capacidades humanas das crianças de 4 e 5 anos de idade, com destaque para a brincadeira do faz-de-conta que é a atividade principal dessa faixa etária. Porém, a pesquisa de campo revelou que a professora dedicava a maior parte do tempo das crianças com tarefas xerocopiadas ou impressas, em geral, voltadas para o treino de letras e números, e a pouca utilização das brincadeiras. Assim, conclui-se a necessidade do aprimoramento da formação docente a fim de incluir intencionalmente as brincadeiras na prática pedagógica diária realizadas com crianças da pré-escola.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; brincadeiras; pré-escola.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Trata-se de Trabalho Final de Curso (TFC), solicitado pela professora orientadora Dra. Ilaine Inês Both, como requisito para obtenção de nota parcial na referida disciplina.

RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación que tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de los juguetes en el proceso de formación de niños alrededor de los 4 y 5 años desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, así como descubrir los límites y posibilidades de la inserción de juguetes en las prácticas pedagógicas em preescolar. Se trata de una investigación cualitativa que utiliza procedimientos metodológicos propios de la investigación bibliográfica y de campo. En la investigación bibliográfica se seleccionan y publican textos sobre un tema com base en un enfoque histórico-cultural. La investigación de campo optó por la observación en una clase de preescolar, compuesta por 23 niños y una maestra, de un Centro Municipal de Educación Infantil de la ciudad de Manaus, del 8 de mayo de 2023 al 6 de junio de 2023, tres veces por semana, con la ayuda de un guion elaborado con aspectos relacionados al tema de investigación como espacio físico, juego y juguetes y organización del tiempo. La análisis de contenido sugiere que los juguetes son fundamentales en el proceso de desarrollo de las capacidades humanas de los niños de 4 y 5 años, com énfasis en el juego facial, que es la principal actividad en el grupo etario. Por lo tanto, una investigación de campo reveló que la docente dedicaba la mayor parte de su tiempo a los niños con tareas fotocopiadas o impresas, generalmente enfocadas en el capacitación de letras y números, y el poco uso de juguetes. Así, se concluye que existe la necesidad de mejorar la formación docente para incluir intencionalmente el juguete en la práctica pedagógica diaria que realizan los niños en edad preescolar.

Palabras clave: teoría histórico-cultural; juguetes; preescolar.

1 Introdução

Este texto é fruto da pesquisa que realizei para o Trabalho Final de Curso (TFC), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo geral dessa pesquisa foi refletir sobre a função das brincadeiras no processo de formação das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos, na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural, bem como averiguar possíveis limites e possibilidades para a inserção em práticas pedagógicas de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Manaus.

Minha motivação para este tema de pesquisa se deriva de algumas inquietudes que surgiram ao longo do curso de Pedagogia, da FAGED/UFAM, principalmente durante estudos nas disciplinas “Criança, natureza e sociedade”; “Fundamentos da Educação Infantil” e “A criança e as artes”. Nas leituras e debates dos textos disponibilizados nestas disciplinas, alguns fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, pude ampliar meu olhar sobre a importância das brincadeiras no processo de formação das crianças, o que me instigou a querer aprofundar os conhecimentos sobre o tema para além de uma visão simplista, própria do senso comum educacional.

Durante o meu exercício na função de Apoio Pedagógico em uma instituição pública de Educação Infantil na cidade de Manaus, durante o ano de 2019, observei a pouca inclusão do brincar nas práticas pedagógicas de professoras e professores com crianças da pré-escola. Notei que isso era contrária às orientações para a formação integral das crianças na pré-escola que integra, junto com a creche, a primeira etapa da Educação Básica na atual legislação educacional do nosso país (Brasil, 1996).

Assim, escolhi o tema das brincadeiras como meu objeto de pesquisa para o Trabalho Final de Curso (TFC). Para tanto, levantei a seguinte questão-problema para investigação: Quais os limites e as possibilidades para a prática de brincadeiras com crianças da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus e suas possíveis implicações no processo de formação das crianças na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural?

Para tentar responder essa questão, selecionei textos estudados ao longo do curso de Pedagogia sobre a Teoria Histórico-Cultural e o brincar, e fui à busca de outros textos que abordavam sobre o tema em fontes diversas, incluindo: Google Acadêmico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), plataforma de universidades, como o Repositório UNESC, bem como a biblioteca da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A busca foi pautada pelos descritores “brincadeiras”, “pré-escola”, “teoria histórico-cultural” e “faz-de-conta”, além da utilização do operador booleano “and”.

Com esse propósito, adotei procedimentos metodológicos característicos de estudo bibliográfico e de pesquisa de campo, de nível exploratório, na perspectiva da abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 21): “A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica engloba toda e qualquer bibliografia propagada em relação à temática estudada, independente do seu meio de comunicação, seja ela uma linguagem oral, escrita, digital, etc. As autoras asseguram que o objetivo é de colocar o pesquisador em contato com as publicações de estudos já realizados sobre o tema que almeja pesquisar.

Na pesquisa bibliográfica levantei artigos científicos, teses e livros que abordam sobre as brincadeiras na Educação infantil, com base na Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, recorri a autores que seguem esta perspectiva teórica, incluindo as obras: “A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil Ribeirinha da Amazônia”, de Sônia Regina dos Santos Teixeira (2013); “Antes de escrever, vamos conversar, desenhar e brincar! Contribuições da teoria de Vygotsky para a formação docente”, de Michelle de Freitas Bissoli e Aline Janell de Andrade Barroso Moraes (2018); “Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores”, de Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello.

Após o levantamento destas publicações, segui as seguintes etapas referentes à pesquisa bibliográfica, com base nas orientações de Marconi e Lakatos (2003, p. 44-48): Compilação; Fichamento; Análise e interpretação; Redação.

A pesquisa de campo, por sua vez, conforme afirma Gil (2002, p. 53), é “desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Essa pesquisa pode ser adotada com o intuito de obter informações sobre determinadas questões e hipóteses.

Na pesquisa de campo, realizei a observação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus, nos meses de maio e junho de 2023, durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em uma turma da pré-escola, 1º período, composta por uma professora titular e por 23 crianças, sendo 14 meninas e 09 meninos, da faixa etária de 4 anos.

Para guiar a minha observação, elaborei e implementei um roteiro com questões sobre o tema da pesquisa, organizadas nos seguintes tópicos: Plano de trabalho da professora; Espaço; Tempo; Brinquedos/brincadeiras; Crianças e adultos envolvidos; Registro da prática educativa. Os dados das observações registrei em um caderno de campo.

A redação dos resultados da minha pesquisa, possui a seguinte organização. Inicialmente tratarei sobre o processo de desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Posteriormente, abordarei sobre a brincadeira do faz-de-conta e sua relação com o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Na sequência, apresentarei considerações com relação aos obstáculos e alternativas para o brincar das crianças da turma que realizei o processo de observação, seguida das considerações finais.

Almejo que este texto contribua para o aprimoramento dos conhecimentos, teórico e prático, especialmente de graduandos do curso de Pedagogia e de professores e professoras que já estão atuando em creches e pré-escolas. Particularmente, no sentido de entender as brincadeiras como atividades importantes para o desenvolvimento integral das crianças da pré-escola, incluindo-as intencionalmente no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas com elas.

2 O desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Para discorrer sobre o desenvolvimento humano, utilizarei como base a Teoria Histórico Cultural (THC). Essa perspectiva teórica apresenta argumentações voltadas para o desenvolvimento integral das crianças pequenas que estão em sintonia com determinações do art. 29 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Conforme esse documento,

[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013, p. 83).

A THC foi criada em meados do século XX, tendo como base principal o materialismo histórico dialético². Assim, os precursores e seguidores da THC asseguram que o desenvolvimento do ser humano não se efetiva apenas por intermédio de fatores biológicos, mas, sobretudo, por influências de fatores culturais.

² O materialismo histórico dialético, fundado por Marx (1818 - 1883) e Engels (1820 - 1895), é uma base teórica que busca analisar a realidade do mundo considerando as condições materiais da existência produzidas pelo homem, na qual tudo se relaciona, se movimenta e se transforma, com possibilidade de superação da realidade pela luta das classes sociais.

A THC teve como precursor o bielorrusso e psicólogo Lev Semionovitch Vigotski³ (1896-1934) que contou com a colaboração de estudiosos, dentre eles, o psicólogo soviético Alexander Romanovich Luria (1902-1977), o psicólogo e filósofo soviético Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e o psicólogo Daniil B. Elkonin (1904-1984).

Vigotski nasceu na cidade de Orsha, Bielorrússia, no dia 17 de novembro de 1896. Sua família era judaica com bons recursos financeiros. Morou com seus pais e sete irmãos. Seu pai trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros, e a sua mãe era professora. Desde seus primeiros anos de vida, teve acesso a diversas obras de arte, incluindo a literatura. Até os 15 anos de idade foi acompanhado por um tutor particular para lhe auxiliar nos estudos (Brandão; Cunha; Sousa; Duarte, 2019).

Vale ressaltar, com base nos estudos de Brandão, Cunha, Sousa e Duarte (2019), que Vigotski encontrou dificuldades para ingressar em uma Universidade devido ao fato de pertencer a uma família judaica, pois naquela época os judeus sofriam grande discriminação e as vagas eram apenas de 3% para as pessoas dessa origem. Apesar das dificuldades encontradas, Vigotski ingressou na Faculdade de Moscou, graduando-se em Direito e Literatura no período da Revolução Russa (1917-1923).

Ainda conforme Brandão, Cunha, Sousa e Duarte (2019), após a Revolução Russa, Vigotski trabalhou como pesquisador e professor, atuando em diversas instituições. No ano de 1924, fundou o laboratório de psicologia, local onde iniciou as suas pesquisas na psicologia, educação e psicopatologia, produzindo mais de 200 trabalhos científicos. Faleceu aos 37 anos, vítima de tuberculose.

Os estudiosos da THC defendem que o meio cultural é a fonte para o desenvolvimento das capacidades e qualidades especificamente humanas como, por exemplo, a fala, a memória, a imaginação, a intencionalidade. Cabe destacar que nessa perspectiva teórica o meio cultural é constituído por tudo aquilo que é fruto da produção humana, incluindo o material e o imaterial.

A cultura material são os objetos palpáveis como, por exemplo: mesas, cadeiras, cadernos, lápis, livros, computadores, aviões, trens, telefones e televisões. A cultura

³ É importante ressaltar que a escrita do nome “Vigotski” é grafada de formas diferentes devido sua origem ser de outro idioma, portanto, possui diferentes formas de tradução. No entanto, no corpo do texto, utilizarei e padronizarei a escrita “Vigotski” em português, utilizando outra forma de escrita apenas ao referenciar obras, mantendo a escrita original.

imaterial, por sua vez, são produções humanas não palpáveis, o que inclui a fala, os saberes, as ideias, os valores, as formas de organização, dentre outros. Assim, a cultura:

[...] foi, continua e será criada ao longo da história, tanto material como não-material. Sendo a cultura material constituída pelos instrumentos de trabalho e a cultura não-material por hábitos e costumes de um povo. Então, o ser humano depende do que conhece, aprende e utiliza da cultura acumulada para ser o que foi, é e será (Demenech; Paula, 2009, p. 3).

Nessa mesma linha de raciocínio, Leontiev (1978) assegura que, por meio da atividade, o ser humano transforma continuamente a natureza e se transforma. Tudo aquilo que o ser humano criou ao longo da história está registrado na cultura material e na imaterial, cujo acesso é indispensável para cada pessoa desenvolver suas capacidades e qualidades humanas.

Na perspectiva da THC, o processo de desenvolvimento das capacidades e qualidades humanas inclui as funções psicológicas elementares e superiores. As funções psicológicas elementares são de dimensão biológica e dizem respeito aos impulsos, as ações reflexas, as reações condicionadas. Tosta (2012, p. 59), assegura que as funções elementares são “[...] marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo, total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, portanto definidas por meio da percepção.”

As funções psicológicas superiores, por seu turno, são características específicas do ser humano como, por exemplo, a capacidade simbólica que envolve o pensamento e a linguagem; a consciência que trata da tomada de decisões; e o controle da atividade psíquica que está relacionada à atenção e a memória voluntária. Essas funções são formadas a partir dos processos psicológicos elementares, mas, sobretudo, por influência do meio cultural, na vivência da pessoa com e no mundo. Faria (2016, p. 57) afirma que: “As funções psicológicas superiores são produzidas sob dadas condições de vida e de desenvolvimento, de condições materiais e objetivas que não dependem dos indivíduos isoladamente.”

Para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, cada pessoa depende, portanto, do meio em que está inserida, das relações que estabelece com outros sujeitos mais experientes, do acesso aos bens culturais materiais e imateriais. Isso permite a apropriação e a internalização dos signos que promovem o desenvolvimento das capacidades e qualidades humanas. Assim, o aprendizado é realizado de fora para dentro e, portanto, não é inatista, não desabrocha de dentro para fora. Nesse sentido, se ao nascer

o bebê for isolado do meio cultural, ele não desenvolve as capacidades e qualidades humanas. Portanto, a fonte de desenvolvimento humano não é inata, mas cultural.

Para a THC, os signos são representações da realidade que atuam como mediadores na relação da pessoa com e no mundo, fazendo com que a realidade concreta seja refletida no cérebro. De acordo com Bissoli e Moraes (2018), os signos - que podem ser representados pelos gestos, desenhos, escrita, brincadeira do faz-de-conta, fala -, são ferramentas e/ou instrumentos que a criança utiliza para se relacionar e compreender o mundo em que vive, colocando em funcionamento suas operações psicológicas.

Nessa mesma direção, Faria (2016, p. 57) assegura que: “Os signos, enquanto portadores reais da cultura humana, atuam como mediadores na relação entre os seres humanos com a realidade que o cercam.” Vigotski (1998) enfatiza que os signos são fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo que, além da linguagem, estão presentes também no faz-de-conta, nos gestos, na modelagem, entre outros. Porém, o autor assegura que o principal signo da mediação do homem com e no mundo é a linguagem.

É importante destacar que para a THC, os signos são, portanto, fundamentais no processo de desenvolvimento humano que, segundo essa base teórica, envolve dois planos: o intersíquico e o intrapsíquico. O plano intersíquico se realiza por meio das influências externas, das relações entre as pessoas, sendo fundamental para a apropriação e internalização dos signos que constituem o plano intrapsíquico singular de cada pessoa.

Assim, são dois planos distintos que, ao mesmo tempo, se relacionam em uma relação dialética: o social, externo (intersíquico) e o individual, interno (intrapsíquico). Nas palavras de Nogueira e Bissoli (2021, p. 3): “[...] todas as funções se desenvolvem, num primeiro momento, coletivamente, como categoria intersíquica, vindo, mais tarde, a se desenvolver individualmente, como função intrapsíquica.”

Para a internalização dos signos é necessário que a pessoa esteja em atividade. Na perspectiva da THC, a atividade requer o atendimento das necessidades psicológicas que se manifestam como motivação, ou seja, que estimula, mobiliza, move a pessoa e possibilita contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades. Desta forma, a atividade está intrinsecamente congregada ao motivo. Nas palavras de Both (2016, p. 161) “[...] é importante ressaltar que a atividade existe para responder a uma necessidade que psicologicamente se reflete como motivo. Por isso, a atividade está necessariamente ligada ao motivo.”

Nesse sentido, a atividade é crucial para impulsionar e aperfeiçoar o processo de formação da pessoa, desde a tenra idade. De acordo com Vigotski (2000), a atividade possibilita a ampliação da conduta humana. Em suas palavras:

También el hombre posee un sistema de actividad que delimita su modo de conducta. Por ejemplo, en este sistema no está incluido la posibilidad de volar. Pero el ser humano es superior a todos los animales por el hecho precisamente de que el radio de su actividad se amplía ilimitadamente gracias a las herramientas. Su cerebro y su mano han extendido de manera infinita su sistema de actividad, es decir, el ámbito de alcanzables y posibles formas de conducta. Por ello, un momento decisivo en el desarrollo del niño - en el sentido de determinar las formas de conducta a su alcance - es el primer paso que da por sí solo en la vía del descubrimiento y utilización de las herramientas, que realiza a finales del primer año (Vigotski, 2000, p. 37)⁴.

O exemplo dado por Vigotski a respeito da possibilidade do ser humano voar só é possível através da atividade que faz a mediação entre o seu cérebro e a sua mão, com auxílio de objetos tangíveis e signos. O que não se realiza nas outras espécies de animais que ficam na dependência do que a natureza ou o ser humano disponibilizam a eles.

Vale destacar que Vigotski e seus colaboradores defendem que em cada etapa da vida do ser humano tem uma atividade principal que guia e/ou mais impele o desenvolvimento das suas capacidades e qualidades. No caso das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos que, pela legislação educacional do nosso país (Brasil, 1996), integram a pré-escola, a atividade principal é a brincadeira de faz-de-conta, objeto da minha pesquisa. Aprofundarei esse tema no próximo tópico desse trabalho.

Por agora, considero importante destacar, com base na THC, que no ambiente escolar, o professor e a professora são os organizadores das mediações culturais e, portanto, têm o papel de organizar os modos de apropriação dos signos pelas crianças por meio das atividades. Nesse sentido, esses profissionais têm o papel de propor atividades para as crianças com o intuito de estabelecer relações entre o imediato e o mediato, levando em consideração o que elas são capazes de fazerem sozinhas e intervindo naquilo que elas ainda não são capazes de realizar de forma independente, mas que podem realizar com a ajuda de um sujeito mais experiente.

⁴ “O homem também tem um sistema de atividade que delimita seu modo de conduta. Por exemplo, neste sistema não está incluída a possibilidade de voar. Mas o ser humano é superior a todos os animais pelo simples fato de que o raio de sua atividade se expande sem limites graças às ferramentas. Seu cérebro e sua mão ampliaram infinitamente seu sistema de atividade, isto é, a gama de formas alcançáveis e possíveis de comportamento. Por isso, um momento decisivo no desenvolvimento da criança - no sentido de determinar as formas de conduta ao seu alcance - é o primeiro passo que dá por si só na forma de descobrir e utilizar as ferramentas, que realiza no final do primeiro ano” (Tradução minha para o português).

Isso remete a dois conceitos fundamentais da THC, a saber: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real diz respeito àquilo que a pessoa já aprendeu, já internalizou, o que lhe permite realizar ações de forma independente, sem precisar da ajuda de terceiros. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, refere-se àquelas funções mentais que ainda estão em processo de formação na pessoa e, por isso, necessita da intervenção de outra pessoa mais experiente, mais desenvolvida, para que possa aprender.

Nas palavras de Vigotski (1991, p. 58): “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” Em outras palavras significa dizer, que no nível de desenvolvimento real, a pessoa já tomou para si determinadas condutas e consolidou em seu intelecto determinados saberes e conhecimentos, o que lhe permite agir e pensar de forma autônoma. Enquanto a zona de desenvolvimento proximal é uma possibilidade de aprendizagem que pode se efetivar com ajuda de pessoas mais experientes.

Isso posto, a seguir abordarei a respeito da brincadeira do faz-de-conta, tema da minha pesquisa e que, na perspectiva da THC, representa a atividade principal no processo de desenvolvimento das capacidades e qualidades humanas das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade, aproximadamente. Vale ressaltar que, de acordo com a legislação educacional do nosso país (Brasil, 1996), essa faixa etária corresponde ao público da pré-escola.

3 A brincadeira do faz-de-conta e sua relação com o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar

Darei início a esse tópico abordando sobre o conceito de atividade guia ou atividade principal. De acordo com a THC, em cada etapa da vida do ser humano existe uma atividade que mais tem a possibilidade de contribuir para impulsionar o desenvolvimento das capacidades e qualidades humanas. Nas palavras de Leontiev (2010, p. 64), “[...] podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.”

No que diz respeito aos primeiros cinco anos de vida do ser humano - que do ponto de vista da legislação educacional brasileira diz respeito a primeira etapa da Educação Básica, constituída pelas creches e pré-escolas, a qual tem como finalidade o

desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária (Brasil, 2013) -, há três atividades principais, a saber: comunicação emocional, atividade objetual manipulatória e jogos de papéis sociais, também conhecida como brincadeira de faz-de-conta (Elkonin, 1987).

A comunicação emocional é atividade guia do primeiro ano de vida do bebê. Nesta idade, “la actividad del niño se realiza predominantemente e en colaboración con los adultos” (Bozhóvich, 1987, p. 266). Ou seja, para que o bebê tenha as suas necessidades biológicas atendidas, dependerá fundamentalmente do adulto que será o responsável por começar a relação do bebê com e no mundo cultural, colocando-o em contato direto e indireto com ferramentas e signos da cultura, o que dá início ao desenvolvimento das suas capacidades e qualidades humanas. Assim, as funções psicológicas elementares ligadas aos impulsos e as ações reflexas, serão substituídas aos poucos pelas funções psicológicas superiores.

Em seguida, a atividade guia é a objetual-manipulatória, que compreende entre dois a três anos de idade, aproximadamente.⁵ Nessa faixa etária, a atenção da criança está centrada nas características dos objetos e nas ações dos adultos com os objetos, o que contribui para ela perceber as características de cada objeto e entender as funções sociais dos objetos, isto é, que cada objeto existe para uma determinada função e possui determinado nome. Por exemplo: a tesoura serve para recortar, a colher para comer, a vassoura para varrer, o sabão para limpar. Nesse sentido, é importante que o adulto possibilite para que a criança tenha contato com objetos diversificados para que ela possa explorar suas características físicas (som, tamanho, textura, sabor, cheiro, etc.) e conhecer seus nomes e funcionalidades. Nessa relação da criança com e no mundo, a linguagem exerce uma função fundamental, como explica Vigotski:

Podemos observar en el niño, paso a paso, el relevo de tres formas básicas de desarrollo de las funciones del lenguaje. La palabra debe poseer, ante todo, un sentido es decir, debe relacionarse con el objeto; ha de existir un nexo objetivo entre la palabra y aquello lo que significa. Si no existe este nexo, la palabra no puede seguir desarrollándose. El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de

⁵ É importante ressaltar que na THC a faixa etária do desenvolvimento humano não é fixa e universal, pois o desenvolvimento das capacidades e qualidades de cada pessoa depende de suas condições de vida e de educação. Isso significa dizer que a variação no ambiente cultural também poderá desencadear o desenvolvimento humano de forma variável, inclusive entre pessoas da mesma faixa etária. O desenvolvimento das capacidades e qualidades de cada pessoa dependerá dos fatores preponderantes que constituem o contexto de cada ser humano. Nesse sentido, “[...] há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2018, p. 44).

comunicación con el niño. Tan sólo después la palabra tendrá sentido para el propio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas (Vigotski, 2000, p. 150).⁶

Posteriormente, o jogo de papéis sociais, também conhecido como brincadeira de faz-de-conta, é a atividade que guia o desenvolvimento das crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, aproximadamente. De acordo com Teixeira (2009, p. 34) “Na fase pré-escolar, compreendida entre dois anos e seis anos de idade⁷, a brincadeira de faz de conta é atividade principal do sujeito porque cria uma zona de desenvolvimento iminente⁸ na criança.”

Nessa faixa etária, a criança está centrada na representação dos papéis dos adultos, ou seja, nas funções exercidas por eles na sociedade. Assim, ao brincar, a criança representará algum papel que ainda não pode exercer na realidade devido a sua faixa etária como, por exemplo, as profissões dos seus pais e de ou alguma outra profissão que conhece como médico(a), cozinheiro(a), motorista, policial, dentre outras.

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança (re)cria cenários e ações com base nas suas experiências na realidade concreta. Para tanto, irá atuar com saberes e conhecimentos registrados em sua memória, ou seja, externaliza aquilo que internalizou das relações no e com o mundo cultural. Nesse sentido,

[...] a brincadeira de faz-de-conta pode ser compreendida como um processo de co-construção de significados e, conseqüentemente (sic), de contínua construção do novo. Ao brincar, a criança constrói cultura, pois suas ações não são meras cópias dos significados partilhados por seu grupo social, mas

⁶ “Podemos observar na criança, passo a passo, o revezamento de três formas básicas de desenvolvimento das funções da linguagem. A palavra deve possuir, antes de tudo, um significado, ou seja, deve estar relacionada ao objeto; deve haver uma ligação objetiva entre a palavra e o que ela significa. Se este *link* não existir, a palavra não pode continuar a se desenvolver. A ligação objetiva entre a palavra e o objeto deve ser utilizada funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Só mais tarde a palavra fará sentido para a própria criança. Portanto, o significado da palavra objetivamente existe antes para os outros e só depois passa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal entre o adulto e a criança tornam-se posteriormente funções psíquicas” (Tradução minha para o português).

⁷ É importante ressaltar que de acordo com a legislação educacional brasileira como a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e a DCNEI (Brasil, 2010), a pré-escola é constituída pelas crianças entre quatro e cinco anos de idade. A Educação Infantil se divide em dois grupos: creche e pré-escola. A creche é formada pelas crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e a pré-escola pelas crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018).

⁸ Na THC, alguns autores denominam a zona de desenvolvimento proximal como zona de desenvolvimento iminente, isso ocorre devido a diferentes traduções para o português. Prestes (2012) defende que o ideal seja a utilização do termo iminente, pois acredita ser o termo que mais se aproxima do original russo, pois o foco maior são as possibilidades de desenvolvimento e não o imediatismo.

reinterpretações sempre criadoras, de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos aos objetos e às ações próprias e do outro (Teixeira, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que a criança está em processo de brincadeira, também está em processo de aprimoramento da sua formação cultural. Quanto maiores forem as possibilidades de a criança estar em contato com distintos elementos da realidade, o que inclui conhecer diversas ocupações profissionais, objetos e espaços, mais chances ela terá de enriquecer o imaginário, o que possibilita aprimorar a brincadeira e, por conseguinte, as suas capacidades e qualidades humanas.

Ao brincar de faz-de-conta, a criança desenvolve o autoconhecimento, pois é capaz de se projetar na situação hipotética, reconhecendo suas habilidades e os papéis que gosta de assumir na brincadeira. Também exercita a empatia e a conduta, pois ao interpretar papéis diferentes, por exemplo, ao assumir um papel de mãe, bebê, avó ou vizinha, a criança vai expressando suas percepções em relação ao agir singular das pessoas.

As crianças são capazes de enfrentar medos e lidar com resolução de problemas durante a brincadeira de faz-de-conta que dizem respeito ao trabalho em equipe e na escolha das funções que irão exercer. Isso possibilita o respeito às regras estabelecidas nas brincadeiras e o controle da impulsividade em prol da coletividade.

O espaço físico, a disponibilidade de tempo e a variedade de objetos estruturados e não-estruturados também são fundamentais para enriquecer a brincadeira do faz-de-conta das crianças na escola. Assim,

[...] a escola torna-se um espaço interessante, provocador, desafiante e promotor do desenvolvimento quando trazemos para dentro dela uma grande quantidade e variedade de materiais – objetos da cultura – que possam ser manuseados, explorados e mesmo observados pelas crianças. Entre os materiais, podemos incluir os brinquedos produzidos com uma finalidade determinada, como os jogos didáticos, panelinhas, livros e carrinhos, por exemplo, e aqueles que podem ser utilizados de diferentes modos e, por isso não delimitam as ações das crianças como: tampinhas, blocos de madeira, tubos, tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas, lãs e fitas, potinhos de diversos tamanhos e formatos, corda, elástico, caixas, sementes e outros objetos naturais, enfim, tudo que não traga perigo para elas e amplie seu referencial cultural (Singulani, 2017, p. 130-131).

Para fortalecer essa proposição, Nunes (2018, p. 99) destaca que as crianças precisam de espaços seguros e acolhedores onde possam se “[...] movimentar, correr, esconder, olhar, engatinhar, andar, saltar, pular, experimentar, mexer e descansar.” Vale

ressaltar a importância do professor e da professora possibilitar que as crianças possam explorar os espaços internos e externos das salas de referência. Nesse sentido,

[...] o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (Brasil, 2013, p. 12-13).

A seguir, buscarei abordar a respeito do contexto de uma turma de crianças da pré-escola de uma unidade pública municipal de Educação Infantil de Manaus. Trata-se de uma turma e unidade escolar onde realizei o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no período de 28 de março de 2023 a 07 de junho de 2023.

4 Elementos do contexto de uma turma da pré-escola: obstáculos e alternativas para o brincar das crianças

Inicialmente considero importante ressaltar que durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizei o processo de observação com auxílio de um roteiro que elaborei para essa finalidade, contendo os seguintes aspectos: espaço físico; brinquedos e brincadeiras; organização do tempo; e relação entre adultos e crianças. Nesse sentido, irei abordar sobre alguns dados que observei e registrei sobre esses aspectos, acrescido de considerações de alguns obstáculos que constatei e algumas alternativas que vislumbrei para o exercício da atividade guia das crianças da pré-escola observada, ou seja, a brincadeira do faz-de-conta.

A carga horária total do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas, foi de cento e cinquenta horas, distribuídas em trinta horas de atividades teóricas e cento e vinte horas de atividades práticas. Efetivei as atividades práticas em uma unidade de Educação Infantil, localizada na zona sul da cidade de Manaus, pertencente à Secretaria Municipal de Educação

(SEMED/Manaus). Esta unidade escolar atendeu, em 2022, 326 crianças, distribuídas em 16 turmas da pré-escola, 1º e 2º períodos, nos turnos matutino e vespertino.

Realizei o processo de observação e a regência, de 08 de maio de 2023 a 06 de junho de 2023, em uma turma da pré-escola, 1º período, formada por 23 crianças, sendo 14 meninas e 09 meninos, da faixa etária de 4 anos. A professora titular dessa turma afirmou que é formada em licenciatura em pedagogia, pelo Centro Universitário do Norte, e que atua há cerca de 5 anos na Educação Infantil.

4.1 Espaço físico

Neste subtópico apresento e analiso dados observados e registrados durante o processo de observação em relação ao espaço físico da escola e da sala de referência da turma que realizei o Estágio Supervisionado I - Educação Infantil.

O espaço físico da escola apresentava boa pintura, iluminação, higienização e ventilação. A escola possuía um pátio com quadro negro e parquinho no centro, com pular-pula, escorregador, balanço e cadeira giratória manual. O parquinho era cercado e tinha uma tranca que ficava fora do alcance das crianças.

Durante a realização no meu estágio, observei que a professora nunca utilizou o pátio com as crianças. O parquinho apenas algumas delas puderem usufruir como forma de bonificação por “bom comportamento”. Considero que seria de grande relevância a realização de atividades com todas as crianças no pátio e no parquinho.

Segundo o parecer das DCNEI, CNE/ CEB Nº 20/ 2009: “As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (Brasil, 2009, p. 15).

Nessa mesma direção, o Currículo Escolar Municipal da Educação Infantil (Manaus, 2020), destaca a importância de realizar atividades com as crianças na área externa das salas de referência, incluindo brincadeiras e a observação de fenômenos da natureza.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 63) orientam que a área externa de creches e pré-escolas “[...] sempre que possível, precisa ser abastecida com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados.”

Assim, considero que a área externa da escola que observei poderia ser mais bem aproveitada com as crianças, a fim de contribuir para o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens. O quadro negro, por exemplo, poderia ser utilizado pelas crianças para fazer riscos, rabiscos, desenhos e outras formas de expressão.

Outra possibilidade da utilização da área externa à sala de referência da escola observada, é o parquinho, mas, com todas as crianças e não apenas para algumas como forma de bonificação. O brincar no parquinho pode estimular a criatividade, as tomadas de decisões, as negociações, as explorações, as expressões, as trocas de experiências, a socialização, a motricidade, dentre outras capacidades.

Uma outra alternativa na área externa da referida escola é o cultivo de plantas na horta com as crianças, o que permitiria o contato com distintos objetos e elementos da natureza como areia, terra, água, sol, vento e a exploração das vegetações e, por conseguinte, a ampliação da visão de mundo das crianças. Vale destacar que conforme o projeto de resolução das DCNEI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 19).

Deste modo, é fundamental o exercício da criança como sujeito das práticas pedagógicas que visam a ampliação das referências delas com elementos da natureza e da cultura. Isso enriquece suas brincadeiras, especialmente o faz-de-conta.

A sala de referência que realizei o processo de observação, possuía cadeiras e mesas individuais organizadas de forma agrupada pela professora titular nas laterais da sala. Em cada grupo podiam sentar 4 ou 6 crianças, o que permitia a interação entre elas.

A organização espacial da sala feita pela professora com as cadeiras e mesas nas laterais, permitia a circulação e movimentação dela e das crianças no meio da sala, tornando-a mais espaçosa. Considero que esse espaço poderia ser mais bem explorado com as crianças para a realização de diversas atividades, incluindo atividades de movimentos e consciência corporal, brincadeiras, danças, pinturas, exploração das relações espaciais e conceitos: em frente, atrás, embaixo, em cima. Nessa perspectiva,

Singulani (2017) ressalta a importância de organizar o espaço para que as crianças possam realizar diversos movimentos dentro da sala de referência.

Na sala de referência que observei, também tinha armário e prateleiras fixadas na parede onde eram guardados pela professora alguns brinquedos, jogos e outros objetos na parte mais alta, que ficavam fora do alcance das crianças. Isso se contrapõe ao que é defendido por Nunes (2018), ideia que corroboro, de que na Educação Infantil as crianças necessitam de espaços que proporcionem o contato:

[...] com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários em altura visível ao olhar e ao toque para expressar sua autonomia, sua criatividade e seu respeito às regras, de modo a desenvolver a ética, o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade, o espírito solidário e coletivo (Nunes, 2018, p. 96-97).

Considero que a disposição do mobiliário e a organização dos materiais nesse móvel dificultava o desenvolvimento da autonomia das crianças, tão pouco era um espaço provocativo e interessante para as brincadeiras. Vale ressaltar que a brincadeira do faz de conta é a atividade principal das crianças da pré-escola, conforme assegura a THC.

Portanto, ao observar o modo de organização do espaço da sala de referência, apresento a seguir sugestões de outras formas para essa organização, conforme propõe a THC, visando ampliar e enriquecer as experiências, brincadeiras, explorações, interesse e diálogos das crianças.

Destaco a importância da disponibilização de jogos e brinquedos em lugares que fiquem no alcance das crianças, podendo inclusive, ser na própria prateleira fixada na parede da sala de referência. No entanto, na parte inferior, para que as crianças tenham autonomia de escolher, pegar, explorar e guardar os objetos.

Durante o processo de observação, notei a escassez de livros de literatura infantil à disposição na sala de referência para o manuseio pelas crianças. Em diálogo com os pressupostos da THC, ponto que é fundamental oportunizar para as crianças um espaço acolhedor, atrativo, interessante, rico em oportunidades para explorações e descobertas, disponibilizando diferentes objetos, dentre eles, livros de diferentes gêneros e suportes textuais, obras de arte e instrumentos musicais. No processo de observação constatei que as crianças não tiveram acesso a esses materiais.

Concordo que nos espaços de Educação Infantil é imprescindível,

[...] substituir os desenhos de personagens infantis presentes nas salas e nos corredores por verdadeiras obras de arte produzidas por artistas e artesãos locais ou consagrados, deste e de outros tempos, deste e de outros lugares, o que inclui,

pinturas, esculturas, instalações, contos, poemas, histórias infantis que ampliem o referencial musical, oferecendo músicas de todos os estilos, assim como, instrumentos musicais, incluir entre os materiais didáticos livros sobre vários assuntos e não apenas de histórias infantis, apresentar documentários, mapas, fotografias, enfim, produções elaboradas que ampliem as experiências das crianças e provoquem avanço em seu desenvolvimento (Singulari, 2017, p. 133-134).

É interessante também a proposta apresentada por Singulari (2017) em relação a organização de cantos temáticos na sala de referência com materiais específicos ao alcance das crianças. Por exemplo, um espaço destinado ao universo da literatura infantil com diversos livrinhos, fantoches e outros objetos que ajude as crianças nas contações e recontações de histórias. Isso está em sintonia com o parecer das DCNEI (Brasil, 2009, p.15) ao afirmar que as instituições de Educação Infantil “[...] devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas.”

Outros cantos temáticos poderiam ser organizados na sala de referência que observei como de recorte e colagem, de modelagem, de desenho e pintura, de jogos e brinquedos, salão de beleza, etc. Esses cantos temáticos podem ser modificados ao longo do ano letivo. Vale ressaltar que “O espaço da escola é dinâmico e vai sendo construído e reconstruído pelas pessoas. Por isso, os cantos e as zonas circunscritas não precisam ser fixos, mas podem ser desfeitos e refeitos conforme as necessidades do grupo” (Singulari, 2017, p. 136). Desta forma, é importante a professora responsável pela turma de crianças conhecer as particularidades e necessidades de cada criança, a fim de oportunizar as melhores experiências levando em consideração suas singularidades.

Considerando que a brincadeira do faz-de-conta é a atividade principal das crianças da pré-escola, conforme assevera a THC, também é pertinente organizar espaços com elas para que possam movimentar-se e expressar-se livremente. Vale salientar, com base no estudo de Vieira (2009, p. 75) que a brincadeira de faz-de-conta é:

[...] uma atividade que desperta a imaginação, a memória, a função simbólica da consciência – sua capacidade de usar um objeto pra representar outro - a solução de problemas e permite que, através da brincadeira, venham à tona muitos conceitos que a criança já assimilou fora da escola, por exemplo: Os foguetes vão para a lua e para os planetas.

A seguir, buscarei abordar a respeito dos brinquedos disponibilizados e brincadeiras realizadas na sala de referência, com base nos registros das observações

que realizei na turma da pré-escola durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Também buscarei apresentar possibilidades de brinquedos e/ou materiais e brincadeiras que poderiam ser utilizadas com a respectiva turma de crianças.

4.2 Brinquedos e/ou materiais e brincadeiras

Ao tratar dos brinquedos dispostos para as crianças na sala de referência, observei que a professora da turma não ofertou materiais não estruturados que poderiam servir para o brincar das crianças. A oferta de materiais não estruturados para as crianças é crucial para impulsionar e aperfeiçoar o processo de formação de diversas capacidades e qualidades humanas como a imaginação, a criatividade, a iniciativa e a cooperação. Os materiais podem ser palitos de picolé, caixas, tampas, garrafas pets, frascos de shampoo, pneus, barbantes, incluindo elementos da natureza como, por exemplo, folhas, sementes, pedrinhas, galhos, argila.

O Currículo Escolar Municipal da Educação Infantil (Manaus, 2020, p. 116), destaca que nas creches e pré-escolas é preciso “Criar oportunidades para as crianças aprenderem a comunicar suas experiências de brincar, procurando dar voz a seus gostos e preferências nas escolhas dos brinquedos e materiais não estruturados para compor seus contextos de brincar.” Ainda conforme esse documento, vale ressaltar que é necessário “Criar intervenções no espaço a partir de materiais não estruturados (tecidos, fitas, objetos diversos) que apoiem e provoquem as explorações das crianças” (Manaus, 2020, p. 114).

Em sua tese de doutorado, Teixeira (2009, p. 116) relata: “No episódio em que brincavam de pescar, uma menina mais nova, utilizando um galho de árvore, brincava de pescar peixe, enquanto a mais velha ocupava-se em procurar um brinquedo escondido que representava um matapi para pescar camarão”. Ou seja, a criança durante este ato de brincar com materiais não estruturados, estava ressignificando o uso, de acordo com a necessidade para a brincadeira, a partir de elementos da sua realidade.

Portanto, apoiada nos pressupostos da THC, ressalto a importância de incluir a oferta de materiais não estruturados para as crianças da turma que observei. Esses materiais podem ser encontrados nos arredores da escola ou na comunidade durante as aulas passeio (Barros, 2017). Outra alternativa para conseguir esses objetos é dialogando com os responsáveis das crianças e com elas para levarem à escola palitos de picolés, iogurte de copinho, tampinhas, garrafas, frascos, caixas, gravetos, sementes, folhas, flores, etc.

Em relação aos brinquedos e outros materiais estruturados, foram disponibilizadas poucas quantidades e variedades às crianças durante o processo de observação que realizei. Não havia brinquedos suficientes para todas as crianças, sendo necessário o revezamento entre elas que, algumas vezes, ocasionou conflitos. Na sala de referência, as crianças tiveram acesso aos seguintes brinquedos e/ou materiais: um caminhão, quatro carrinhos, duas bonecas, um castelo, um leão e um kit de lego. Alguns destes, estavam em mau estado de conservação. Corroboro com Costa e Mello (2017), ao enfatizarem a necessidade de disponibilizar variados materiais, jogos, brinquedos, etc., em quantidades suficientes e ao alcance das crianças, que possibilitam ampliar o referencial cultural delas e as suas experiências.

Constatei que na escola em que realizei a observação tinha um depósito com vários jogos, brinquedos estruturados e livros. Porém, durante o processo de observação a professora só utilizou com as crianças uma vez o jogo intitulado “Meu corpo”, vinculado ao Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC). Este jogo era formado por peças representando diferentes acessórios, vestimentas, calçados e cabelos. Essas peças deveriam ser colocadas na parte correspondente ao corpo desenhado no tabuleiro. Por exemplo, calçados na parte correspondente aos pés, cabelo na parte da cabeça, etc.

Durante o processo de observação, constatei que a professora propiciou às crianças o manuseio de massa de modelar, e a realização de desenho e pintura. No entanto, como forma de passatempo, deixando as crianças livres, enquanto a mesma se ocupou com outras demandas, como correção dos livros didáticos e planejamento. O Currículo Escolar Municipal da Educação Infantil (Manaus, 2020, p. 115) salienta a importância da professora “Observar e provocar as crianças, acompanhando-as na construção dos enredos das brincadeiras.”

Ainda de acordo com esse documento, é interessante na Educação Infantil ampliar o repertório de brincadeiras tradicionais de Manaus e de outras localidades, tais como: rodas, parlendas, adivinhas e joguetes (Manaus, 2020). Entretanto, durante o processo de observação, em nenhum momento a professora executou com as crianças brincadeiras de roda, parlendas, cantigas, adivinhas, etc. Essas atividades poderiam ser realizadas dentro e fora da sala de referência, a fim de promover o desenvolvimento de múltiplas linguagens das crianças, o que requer intencionalidade pedagógica, incluindo a organização do tempo.

4.3 Organização do tempo

Trata-se da organização da rotina de atividades para e com as crianças no ambiente escolar. Ao planejar a organização do tempo, os professores e as professoras que atuam na pré-escola precisam incluir atividades cotidianamente que favorecem a realização de experiências variadas com as crianças, dentro e fora da sala de referência.

Vale ressaltar que: “A brincadeira é um dos eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, e também é direito de aprendizagem, que precisa ser assegurado por ações que garantam às crianças tempo e espaços para suas brincadeiras cotidianamente” (Manaus, 2020, p. 115). Esse mesmo documento enfatiza a importância de proporcionar diariamente às crianças atividades que respeitem seus ritmos, seus desejos, os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante o meu processo de observação, com auxílio do roteiro que elaborei, busquei focar algumas questões relacionadas à organização do tempo, a saber: Como é organizado e distribuído o tempo diariamente? É dedicado mais tempo para algumas atividades? Quais? Como as crianças lidam com a organização do tempo proposta pela escola e professora? Há transgressões (por exemplo, a criança prefere brincar em vez de realizar a atividade sugerida pela professora)? Quais? Em que momentos?

A rotina no CMEI iniciava entre 7h e 7h30. Nesse horário as crianças entravam na sala de referência, de forma autônoma e individual. Após as crianças sentarem nas cadeiras localizadas junto às mesas, a professora titular da turma exibia músicas do *YouTube* na TV, principalmente das vogais, até às 8h aproximadamente. Enquanto isso, organizava os materiais que seriam utilizados no dia com as crianças. Em seguida, solicitava que as crianças formassem fila para irem ao banheiro e depois retornavam para a sala de referência.

Percebi que a professora titular organizava e distribuía a maior parte do tempo diariamente com tarefas xerocopiadas ou impressas, em geral, voltadas para o treino de letras e números. A maioria das crianças demonstrava exaustão em segurar o lápis e realizar essas tarefas indicadas pela professora, o que não se caracteriza como atividade na perspectiva da THC, pois a atividade está ligada de modo intrínseco ao motivo, portanto, deve favorecer o atendimento das necessidades psicológicas, manifestadas como motivação, ou seja, estimular, mobilizar, de forma a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades.

Discordo da prática da professora de ocupar a maior parte do tempo das crianças com treinos de letras e número. Com base nos pressupostos da THC e nos documentos norteadores da organização pedagógica na Educação Infantil do nosso país, é necessário

proporcionar para as crianças a realização diária de atividades voltadas para a formação integral, o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens, o que inclui o brincar.

Esporadicamente, a professora distribuía massinha de modelar para as crianças, com a orientação de formar as letras do alfabeto e números, com o intuito de aprenderem a reproduzir seus formatos. Após concluírem essas tarefas, a professora disponibilizava em torno de 10 a 15 minutos para as crianças brincarem de forma livre na sala de referência.

As crianças demonstravam muito interesse na brincadeira do faz de conta que, ressaltado, é a atividade principal da faixa etária da pré-escola, de acordo com a THC. Foi possível perceber que elas criavam situações hipotéticas e buscavam soluções para as suas ações junto aos colegas. Para brincar, utilizavam os materiais escolares que possuíam em suas bolsas, pois não tinham acesso livre aos brinquedos e outros materiais na sala de referência.

Portanto, o tempo diário destinado pela professora para brincadeiras era bastante limitado. Entendo que o tempo deveria ser flexível e ser organizado diariamente com a participação das crianças, levando em consideração as suas opiniões, necessidades e singularidades. Isso inclui o brincar e outras atividades que “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

4.4 Relação entre adultos e crianças

A relação entre adultos e crianças e crianças-crianças na Educação Infantil, é fundamental no processo de desenvolvimento das suas capacidades e qualidades humanas. Cabe ao professor e professora identificar o nível de desenvolvimento real de cada criança e atuar na zona de desenvolvimento proximal, conforme ensina a THC.

Ao tratar da relação entre adultos e criança, não diz respeito apenas ao professor e professora, mas a todos os adultos que atuam na escola e de outros que podem ser convidados para participar das atividades. Na escola que observei, inclui os agentes de serviços gerais, merendeiras e funcionários que exerciam trabalho administrativo, além de familiares das crianças que poderiam ser convidados para falar sobre suas experiências de vida, auxiliar na construção de jogos, brinquedos e bandinhas musicais com elementos da natureza regional, por exemplo.

Os agentes de serviços gerais, podem ainda, ajudar a ampliar as possibilidades do brincar das crianças, oportunizando o contato com materiais não estruturados, encontrados durante a limpeza da escola, assim como as merendeiras, ao oferecer as caixas e embalagens vazias, etc. A gestão e os professores podem elaborar projetos na escola, com o intuito de reforçar a importância do brincar, oportunizando a participação e envolvimento de todos os adultos e crianças, em que cada um compartilhe brincadeiras.

Isso requer intencionalidade pedagógica e abertura para o diálogo. O Currículo Escolar Municipal enfatiza que é imprescindível o professor “Aproximar-se e escutar as crianças para conhecer suas singularidades, podendo, assim, melhor atender às suas necessidades, mediando suas relações com o outro e o ambiente” (Manaus, 2020, p. 106).

Na sala de referência que realizei a observação, notei que havia interação maior entre as crianças. A professora se dirigia às crianças, em geral, para passar orientações sobre as tarefas e não participava das brincadeiras, ocupando o tempo com outras demandas burocráticas, em sua maioria. Além de destinar mais tempo para o brincar cotidiano das crianças, a professora poderia enriquecer essa atividade instigando a exploração de objetos da natureza, tais como, folhas secas, galhos, pedras, etc., materiais estes que podem ser utilizados para pinturas em relevo pelas crianças, quadro sensorial, a exploração de cores, tamanhos, espessuras.

Ao tratar do brincar envolvendo a natureza, também poderia ser oportunizado para as crianças a investigação e exploração de insetos e outros animais que vivem no ou próximo do ambiente da escola. Ainda na área externa à sala, poderiam ser realizadas frequentemente atividades livres e dirigidas com a participação das crianças e professores de outras turmas, incluindo caça ao tesouro, gincanas e brincadeiras de roda, o que possibilitaria ampliar as interações e a brincadeira, eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2009; Brasil, 2013; Manaus, 2020).

Considerações finais

Neste Trabalho Final de Curso (TFC), me empenhei para compreender a função de brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. E, também, evidenciar possíveis limites e possibilidades para a inserção de brincadeiras nas práticas pedagógicas com uma turma de pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Manaus.

Com auxílio da THC, foi possível compreender que as brincadeiras são fundamentais no processo de desenvolvimento das capacidades humanas das crianças da pré-escola, incluindo a atenção, a imaginação, a fantasia, a criatividade, a memória e, portanto, desenvolvem aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e emocionais. Sendo a brincadeira do faz-de-conta a atividade que guia o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças dessa faixa etária, representando a forma singular das suas relações no e com o mundo.

Na brincadeira de faz-de-conta a criança inclui objetos culturais presentes no contexto onde vive. Com isso, internalizará e externalizará características culturais presentes no seu grupo social e da sociedade, em geral, de maneira cada vez aprimorada, o que contribui no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, ressalto a importância dos professores e das professoras que atuam na pré-escola incluir, diariamente e intencionalmente, a realização de brincadeiras com as crianças. Com destaque para a brincadeira do faz-de-conta que é a atividade principal da faixa etária da pré-escola, isto é, a atividade que mais contribui para promover as capacidades humanas das crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme assegura a THC.

Na turma da pré-escola que realizei a pesquisa de campo, durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, observei que a professora dedicava diariamente a maior parte do tempo das crianças com tarefas xerocopiadas ou impressas, em geral, voltadas para o treino de letras e números, e a pouca utilização do parquinho e área externa da sala de referência. Diante desse fato, apresentei algumas possibilidades para o brincar das crianças, levando em consideração elementos da realidade observada.

Dentre as possibilidades apresentadas, ressalto a necessidade de incluir intencionalmente e diariamente o brincar na organização pedagógica. Como também, pinturas, exploração das relações espaciais, a organização de cantos temáticos na sala de referência com materiais ao alcance das crianças, cultivo de plantas e a utilização do quadro negro para desenhos, riscos e outras formas de expressão, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Vale ressaltar, que a realização dessa pesquisa atendeu as minhas expectativas, pois aprimorou meus conhecimentos. Com auxílio da THC, pude entender a função das brincadeiras no processo de formação das crianças, caracterizar práticas pedagógicas relacionadas ao tema e apontar limites e possibilidades para a inserção dessas atividades com intencionalidade pedagógica na turma da pré-escola que realizei a observação, para além de uma visão simplista, própria do senso comum educacional.

Para finalizar, deixo sugestões de temas para pesquisas futuras na perspectiva de ampliar os estudos sobre brincadeiras. Esses temas dizem respeito aos jogos e brincadeiras de gerações passadas e sobre o brincar das crianças em contato direto com terra, água, areia, plantas, sementes, ou seja, elementos da natureza, especialmente em localidades do Amazonas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. A teoria histórico-cultural e os pressupostos metodológicos de Celestin B. Freinet na educação infantil. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.649-668, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9670>. E-ISSN:1982-5587.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9670/6376>. Acesso em: 11 de fev. 2024.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. Antes de escrever, vamos conversar, desenhar e brincar! Contribuições da teoria de Vygotsky para a formação docente. *In: FERREIRA, Fernando Ilídio; CORDEIRO, Ana Paula; SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos (orgs). Pedagogias e culturas infantis: conversas luso-brasileiras*. 1. ed. Editora: EDUFAL, 2018. p. 75-89.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus, 2016. p. 154 - 161 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BOZHÓVICH, Lída Ilinitchna. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In: SHUARE, M. (org.) La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 250-273.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB n. 20/2009** de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRANDÃO, Israel Rocha; CUNHA, Abdemar Lima; SOUSA, Ana Carvalho de; DUARTE, Andréa Ellen da Ponte. Vygotsky: suas contribuições no campo educacional.

CONEDU. VI Congresso Nacional de Educação. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA4_ID7729_02102019193550.pdf

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flávia Anastácio de. Conceitos de cultura, desenvolvimento e aprendizado na teoria histórico-cultural. *In: IV SEPECEL. Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEL*, Foz do Iguaçu, 2009.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. *In: SHUARE, M. (org.) La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS.* Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira:** (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos. Dissertação de Mestrado. 184 p. São Carlos: UFSCar, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In: LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83. Trad. Maria de Pena Villalobos.

MANAUS. Prefeitura Municipal. **Currículo Escolar Municipal de Educação Infantil.** Manaus-AM: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural:** o contexto da creche. *Perspectiva*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e70081. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70081>. Acesso em: 28 jun. 2023.

NUNES, Heloisa Marques Cardoso. **A organização do espaço na educação infantil:** Contribuições da teoria histórico-cultural. 2018. 155 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. *In: COSTA, S. A. MELLO, S. A. (Org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil:* conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 129-139.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 855–878, 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p855. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p855>. Acesso em: 8 jun. 2023.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. Tese (Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento). 294f. Belém - Pará, 2009.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 30 maio. 2023.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. P. 103-142.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Histórias del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. P. 11-138.