



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO INFANTIL
E PROCESSOS EDUCACIONAIS

**OS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES**

Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

João Pessoa, maio de 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237j Santos, Rafaela Raíssa Araújo dos.

Os jogos de papéis sociais no contexto da educação infantil : concepções e práticas docentes / Rafaela Raíssa Araújo dos Santos. - João Pessoa, 2024.
121 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação infantil. 2. Psicologia do desenvolvimento infantil. 3. Brincadeira de papéis sociais. 4. Concepções docentes. 5. Prática docente. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO INFANTIL
E PROCESSOS EDUCACIONAIS

**OS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES**

Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof^{fa}. Dr^a. Fabíola de Sousa Braz Aquino, apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, maio de 2024



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro, de modo presencial na sala Sala 510 PPGPS, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Dissertação da aluna **RAFAELA RAÍSSA ARAÚJO DOS SANTOS**– mat. 20221011030 (orientando(a), UFPB, CPF: 109.799.924-60). Foram componentes da banca examinadora: Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.^(a) Dr.^(a) **MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 325.180.214-34) e Prof.^(a) Dr.^(a) **JESSICA ANDRADE DE ALBUQUERQUE** (UFPB, Membro Externo ao Programa, CPF: 064.931.274-08). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **RAFAELA RAÍSSA ARAÚJO DOS SANTOS** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: “JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES”. Passando então ao aludido tema, a aluna foi, em seguida, arguida pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de “**APROVADO**”, o qual foi proclamado pelo(a) presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, **Júlio Rique Neto**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assinou juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 28 de março de 2024.

Fabiola de Souza Braz Aquino

Prof. (a) Dr. (a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

Maria de Fatima Pereira Albert

Prof. (a) Dr. (a) **MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO**

Jessica Andrade de Albuquerque

Prof. (a) Dr. (a) **JESSICA ANDRADE DE ALBUQUERQUE**

Prof. Dr. **JÚLIO RIQUE NETO**
Coordenador do PPGPS

DEDICATÓRIA

*Dedicado a Patrícia Araújo Pereira dos Santos.
A melhor mãe que poderia ter. Obrigado por tanto!*

RESUMO

Na infância, a atividade da brincadeira é fundamental para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem. A relevância dessa atividade para o desenvolvimento global infantil foi defendida por autores como L. S. Vigotski e D. Elkonin, autores que fundamentam a presente pesquisa. Enquanto atividade guia nos primeiros anos de vida, a brincadeira favorece às crianças a apropriação de artefatos culturais, e colabora para aprimorar o funcionamento psíquico e os intercâmbios sociais. No período entre 3 e 6 anos, a brincadeira de papéis sociais é concebida como atividade-guia do desenvolvimento. Dada a sua relevância no desenvolvimento, em especial na infância, é imprescindível que as crianças estabeleçam com pessoas mais experientes da cultura interações que, de forma intencional, potencializem episódios desse tipo de brincadeira. Na presente dissertação essa questão foi explorada no âmbito da Educação Infantil, contexto no qual a intervenção pedagógica é fundamental para mobilizar processos de desenvolvimento. Diante disso, o objetivo geral desse estudo foi conhecer e analisar as concepções e a atuação de docentes no que se refere aos jogos de papéis sociais na Educação Infantil. Como parte dessa pesquisa foi realizado um levantamento da literatura sobre o jogo de papéis sociais e foi verificada a presença de estudos sobre o tema, em sua maioria advindos de Programas de Pós-graduação em Educação. Verifica-se ainda que as pesquisas relacionam a brincadeira de papéis sociais a aspectos do desenvolvimento psíquico, como as funções psicológicas, as funções da(o) professora(or) frente a esse brincar, além de estudos sobre o tema com crianças autistas. A pesquisa de campo contou com a participação de 31 professoras que atuam na Educação Infantil de instituições públicas do município de João Pessoa-PB, nas turmas de 'pré I' e 'pré II'. Em local reservado da instituição as profissionais responderam individualmente a um questionário sociodemográfico e a uma entrevista semiestruturada que incluiu o uso de três imagens de situações de brincadeiras de papéis sociais. As entrevistas foram realizadas após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, gravadas e transcritas literalmente para análise de conteúdo que seguiu as diretrizes gerais de Bardin (2000). Os resultados do questionário sociodemográfico demonstraram que todas as profissionais são do sexo feminino. Em sua maioria encontram-se entre as idades de 41 a 50 anos, graduadas em Pedagogia entre os anos de 2011 e 2020, em instituição privada. Entre as participantes, doze cursaram pós-graduação, a maioria entre 2011 e 2020 em instituições privadas. Os conteúdos advindos da entrevista foram organizados em nove eixos de análise gerados a partir dos objetivos da pesquisa e do roteiro de entrevista. Os resultados demonstraram que os tipos de brincadeira identificados pelas professoras entre as crianças correspondiam àquelas que faziam referência a ações atreladas à família, profissões desenvolvidas na sociedade, trabalhos domésticos, atividades sociais, e encenação de histórias infantis ou de super-heróis. Os locais onde ocorrem essas brincadeiras mais citados pelas profissionais foram: sala, pátio, parquinho, parque, área externa, biblioteca, brinquedoteca e corredores. Todas as docentes desconheciam o nome 'brincadeira de jogos de papéis sociais', contudo, relataram presenciar essas brincadeiras entre as crianças durante suas práticas e interações com elas, após a descrição dessa atividade no momento da coleta. Quando perguntadas sobre o que conheciam sobre a brincadeira de papéis sociais, as respostas convergiram para conteúdos relacionados a imitação das ações dos adultos, dramatização e reprodução de suas vivências, principalmente, das pessoas mais próximas. Para as professoras, essa brincadeira pode favorecer as relações/interações sociais; desenvolver habilidades e comportamentos, facilitar a escolha da profissão ou preparar as crianças para o futuro. Quanto ao papel docente frente a essa brincadeira, foram citadas como foco da atuação mediar, orientar, observar, interagir, brincar junto, dirigir, incentivar e intervir. A maior parte das docentes afirmou nunca ter

ocorrido na instituição em que trabalha diálogos sobre esse tipo de brincadeira. Ante ao exposto, verifica-se que, por intermédio da pesquisa, foi possível inserir o conceito de brincadeira de jogos de papéis sociais e verificar sua ocorrência no trabalho docente, gerar reflexões e despertar o interesse de professoras sobre esse tipo de brincadeira. Acentua-se a importância de, no contexto pedagógico, a brincadeira de jogo de papéis sociais ser concebida pelos educadores como uma atividade produto de relações sociais históricas, que produzem apropriações das crianças de ferramentas e modos socioculturais de interações com a sociedade. Por isso, defende-se a relevância de conhecimentos do campo da Psicologia do Desenvolvimento para colaborar com reflexões e proposição de práticas pedagógicas que potencializem o psiquismo infantil.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Brincadeira de papéis sociais, Educação Infantil, Concepções, Práticas.

ABSTRACT

In childhood, playing is fundamental to promoting development and learning. The relevance of this activity for children's global development was defended by authors such as L. S. Vigotski and D. Elkonin, authors who are the basis for this research. As a guiding activity in the first years of life, play encourages children to appropriate cultural artifacts, and helps improve mental functioning and social exchanges. In the period between 3 and 6 years old, social role playing is conceived as a guiding activity for development. Given its relevance in development, especially in childhood, it is essential that children establish interactions with more experienced people in the culture that, intentionally, enhance episodes of this type of play. In this dissertation, this issue was explored within the scope of Early Childhood Education, a context in which pedagogical intervention is fundamental to mobilize development processes. Therefore, the general objective of this study was to understand and analyze the conceptions and actions of teachers with regard to social role games in Early Childhood Education. As part of this research, a survey of the literature on social role playing was carried out and the presence of studies on the topic was verified, the majority of which came from Postgraduate Programs in Education. It can also be seen that research relates social role playing to aspects of psychic development, such as psychological functions, the role of the teacher in relation to this playing, in addition to studies on the topic with autistic children. The field research included the participation of 31 teachers who work in Early Childhood Education at public institutions in the city of João Pessoa-PB, in the 'pre I' and 'pre II' classes. In a private place at the institution, the professionals responded individually to a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview that included the use of three images of social role play situations. The interviews were carried out after signing the Free and Informed Consent Form, recorded and transcribed verbatim for content analysis that followed the general guidelines of Bardin (2000). The results of the sociodemographic questionnaire demonstrated that all professionals are female. The majority are between the ages of 41 and 50, graduated in Pedagogy between 2011 and 2020, from a private institution. Among the participants, twelve attended postgraduate studies, the majority between 2011 and 2020 at private institutions. The contents arising from the interview were organized into nine axes of analysis generated from the research objectives and the interview script. The results demonstrated that the types of play identified by the teachers among the children corresponded to those that made reference to actions linked to the family, professions developed in society, domestic work, social activities, and acting out children's stories or superheroes. The places where these games occur most frequently mentioned by professionals were: living room, patio, playground, park, outdoor area, library, toy library and corridors. All teachers were unaware of the name 'social role playing game', however, they reported witnessing these games among children during their practices and interactions with them, after describing this activity at the time of collection. When asked about what they knew about social role playing, the answers converged on content related to imitating the actions of adults, dramatizing and reproducing their experiences, mainly those of those closest to them. For teachers, this game can promote social relationships/interactions; develop skills and behaviors, facilitate the choice of profession or prepare children for the future. Regarding the teaching role in this game, mediation, guidance,

observation, interaction, playing together, directing, encouraging and intervening were cited as the focus of action. Most teachers stated that dialogues about this type of joke had never occurred at the institution where they work. In view of the above, it appears that, through research, it was possible to insert the concept of social role play and verify its occurrence in teaching work, generate reflections and awaken the interest of teachers in this type of play. The importance of, in the pedagogical context, the social role-playing game being conceived by educators as an activity that is the product of historical social relations, which produce children's appropriation of sociocultural tools and modes of interactions with society, is emphasized. Therefore, the relevance of knowledge from the field of Developmental Psychology is defended to collaborate with reflections and proposition of pedagogical practices that enhance children's psyche.

Key words: Psychology of Child Development, Social role playing games, Early Childhood Education, Conceptions, Practices.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I – O LUGAR DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL | 15 |
| CAPÍTULO II – A BRINCADEIRA DE JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NA LITERATURA CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA | 24 |
| CAPÍTULO III – A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 41 |
| OBJETIVOS | 51 |
| Objetivo Geral..... | 51 |
| Objetivos Específicos..... | 51 |
| MÉTODO | 52 |
| Delineamento..... | 52 |
| Participantes..... | 52 |
| Instrumentos..... | 53 |
| Aspectos éticos..... | 55 |
| Procedimentos para coleta de dados..... | 56 |
| Procedimentos para análise dos dados..... | 57 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO | 58 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 101 |
| APÊNDICES | 115 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1 - Questionário Sociodemográfico e Roteiro de entrevista para professoras da Educação Infantil..... | 116 |
| Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras da Educação Infantil..... | 118 |

INTRODUÇÃO

A brincadeira é o elemento vital para a promoção do desenvolvimento infantil, segundo a Psicologia do Desenvolvimento Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, e as formulações de autores como Daniil B. Elkonin, que discorreu sobre o jogo na idade ‘pré-escolar’, e seu impacto no desenvolvimento psíquico das crianças. Esses autores são os principais referenciais teóricos que fundamentam essa dissertação.

A atividade do brincar permite que o sujeito experimente vivências que impulsionam aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais (Vigotsky, 2007). Em cada período de vida da criança há uma forma central de brincar que conduz seu desenvolvimento para elaborações cada vez mais complexas chamada de *atividade-guia* ou *principal* (Elkonin, 1998/2009; Marcolino & Mello, 2015). No período entre os 3 e 6 anos, a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais, que se caracteriza pela criação de um contexto fictício no qual as crianças brincam de representar papéis sociais que exprimem a experiência individual e/ou do grupo das regras do papel interpretado (Marcolino & Mello, 2015; Szymanski & Colussi, 2020). Esta brincadeira oportuniza aos sujeitos situações que requerem um funcionamento psíquico complexo do pensamento, memória, imaginação, atenção, que culmina na principal aquisição nesse período, o autocontrole de conduta (Lazaretti, 2020).

Ao brincar de interpretar papéis sociais, a criança internaliza regras, inteira-se da vida social dos adultos, desenvolve sua imaginação e constitui sua personalidade (Lazaretti, 2020; Mukhina, 2022). Segundo Vigotsky (2007), os sujeitos se constituem enquanto social, histórico e cultural por intermédio dos intercâmbios com a cultura, e da mediação de indivíduos mais experientes, essas trocas favorecem, gradativamente a construção e desenvolvimento de funções psicológicas superiores tipicamente humanas, como a imaginação, pensamento, memória e fala.

Um dos contextos culturais primários de relação social nos quais as crianças são inseridas é a Educação Infantil. Pesquisas como a de Szymanski e Colussi (2020) e Marcolino e Mello (2015) referem a presença das brincadeiras de papéis sociais nesse espaço institucional, a exemplo dos temas identificados pelas autoras como brincadeira de casinha, salão de beleza, escolinha e médico. As brincadeiras enquanto atividade basilar para a promoção do desenvolvimento infantil, ao serem vivenciadas em ambientes educacionais precisam ser mediadas de forma pedagogicamente intencional, tal como dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Diante disso, é importante mencionar que a(o) professora(or) é figura chave nesse processo. Enquanto mediador, deve promover espaços para essas brincadeiras e nelas intervir analisando seu conteúdo, propondo diversos enredos e argumentos a fim de ampliar e diversificar o repertório das brincadeiras de papéis, assim como dispor para as crianças brinquedos e materiais (Lazaretti, 2020; Magalhães & Mesquita, 2014). Ao planejar esse tipo de brincadeira é imprescindível que o professor tenha clareza sobre sua finalidade e os aspectos do desenvolvimento que se propõe a trabalhar com as crianças. Elkonin (2009) afirma que:

pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso (...), nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, medir, contar artigo (...). As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações com o peso e outras medidas, os cálculos etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra-venda” (pp. 400-401).

Para ele, essa forma didática de organizar a brincadeira com a função de ensinar às crianças pesos e medidas tem seu lugar de relevância, porém se esse for seu principal e único fim será limitada e ausente na produção de novos enredos e argumentos. Essa forma de brincar puramente didática por vezes está presente na Educação Infantil, ou é substituída por uma atuação docente que tem como foco a alfabetização das crianças e a preparação para o ensino

fundamental I, prática que necessita urgentemente ser revista e transformada (Silva & Tavares, 2016).

Embora a(o) professora(or) seja o profissional de destaque com relação a mediação no processo educativo das crianças, o espaço educacional é composto por outros profissionais que exercem influência na educação disponibilizada aos sujeitos, sejam aqueles que fazem parte da equipe pedagógica ou que planejam e constroem políticas de orientação e atuação profissional.

Por compreender a relevância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento das crianças e sua potência para promover o desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida, defende-se a pertinência de explorar essa questão no âmbito de instituições públicas de Educação Infantil municipal. Essa proposta se sustenta nos princípios de igualdade e dignidade humana presentes na Constituição Federal de 1988 que impõe sobre a educação a necessidade de um compromisso político e social. Para alcançar este fim, defende-se que é preciso refletir sobre as práticas existentes com olhar crítico junto à Educação Infantil, e toda a comunidade que dela faz parte, se implicar no planejamento e construção de uma educação baseada no respeito aos direitos das crianças, profissionais e famílias.

Nesta direção, ao conceber o brincar como atividade-guia que promove o desenvolvimento infantil, entende-se a necessidade de estudos nos campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para fomentar interações, atividades pedagógicas e experiências infantis que impulsionem o psiquismo de crianças nos primeiros anos de vida. Orientado pelos referidos campos de conhecimento da Psicologia o psicólogo pode colaborar com os demais profissionais na promoção do desenvolvimento humano de forma preventiva e contextualizada por meio dos diálogos com os profissionais da escola e com os responsáveis a respeito das crianças e as questões que englobam o desenvolvimento infantil (Costa & Guzzo, 2006; Mezzalira et al., 2019).

Nessa direção, o objetivo geral da presente pesquisa é conhecer e analisar as concepções e a atuação de docentes no que se refere aos jogos de papéis sociais na Educação Infantil. Como objetivos específicos têm-se: descrever as características sociodemográficas das(os) professoras(os); conhecer a compreensão de docentes sobre os jogos de papéis sociais e sua relevância no desenvolvimento infantil; apresentar e discutir como as brincadeiras de papéis sociais são abordadas nas pesquisas contemporâneas; elencar, pelos relatos das docentes, os tipos de jogos de papéis nos quais as crianças se engajam, os espaços da instituição onde ocorrem e em quais momentos da rotina diária e identificar as ações enunciadas pelas(os) professoras(es) referentes às brincadeiras de jogos de papéis.

Ante a estes objetivos, a presente dissertação aborda no primeiro capítulo os pressupostos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, e os escritos de Daniil B. Elkonin, no que se refere ao conceito de atividade guia, e explora o papel da brincadeira do jogo de papéis sociais no desenvolvimento das crianças.

O segundo capítulo dispõe sobre pesquisadores contemporâneos que estudam a brincadeira de jogos de papéis sociais, por meio de um levantamento da literatura das produções acadêmicas sobre esse brincar. Considera-se relevante esse tipo de levantamento para conhecer sobre as pesquisas realizadas com relação a essa temática, bem como contribuir para construção e discussão desta dissertação.

Para o terceiro capítulo foi realizada discussão entre a brincadeira de jogos de papéis e suas expressões no contexto da Educação Infantil. Nessa seção do trabalho, retomam-se pesquisas e documentos oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil.

Em seguida são apresentados os objetivos e método da pesquisa. Posteriormente, os resultados e suas correspondentes discussões, à luz da literatura da área da Psicologia e da Educação. O último tópico do estudo são as considerações finais, que aborda os aspectos

relevantes a serem destacados, possibilidades para futuras pesquisas, assim como a propositura de novos diálogos.

CAPÍTULO I

O LUGAR DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, a brincadeira é estudada a partir dos elementos centrais, gênese e função, ou seja, como emerge a brincadeira e seu lugar no desenvolvimento infantil (Santana et al., 2022). Mas afinal, por que a criança brinca? (Vigotski, 2021). Vigotski (2021) propõe que a brincadeira emerge ante a realização de desejos irrealizáveis. O bebê e a criança pequena possuem inclinação a resolução imediata de seus desejos. Nessa fase do desenvolvimento há a ausência da diferenciação entre o real e o imaginário, para as crianças bem pequenas tudo é real (Santana et al., 2022). Já na idade pré-escolar surgem necessidades e impulsos específicos de suma relevância para o desenvolvimento desse sujeito e que guiam diretamente a atividade do brincar (Vigotski, 2021; Santana et al., 2022). Emergem inúmeras tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente, contudo assim como na criança pequena, a tendência para a realização imediata dos desejos permanece (Vigotski, 2021). Então, para conseguir realizar seus novos desejos irrealizáveis a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (Vigotski 2007, p. 108-109), atividade que pode ser denominada de brincadeira (Vigotski 2021; Penzzi & Frison, 2022).

Uma das funções tipicamente humana que são primordiais na vida das crianças pré-escolares e se torna um elemento novo para esses sujeitos é a imaginação. Quando a criança brinca, cria uma situação imaginária, e o cérebro reorganiza de maneira criadora diversas vivências experienciadas pelos indivíduos (Vigotski, 2018). A imaginação se utiliza então das vivências reais dos sujeitos, ou seja, na brincadeira as crianças reproduzem muitas de suas experiências de vida e essa é uma compreensão importante quando se fala de imaginação.

Sempre que há a presença de uma situação imaginária na brincadeira, ela está atrelada a regras extraídas da realidade, se a criança interpreta o papel de mãe, reproduz as características e regras do papel daquilo que representa ser mãe (Vigotski, 2021; 2018; Penzzi & Frison, 2022). Diante disso, Vigotski (2021) propõe que “na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (p. 219).

Assinala-se que a imaginação, já na infância, é uma das importantes funções psicológicas derivada do desenvolvimento histórico, social e cultural humano, e das experiências do sujeito desde seu nascimento. As funções psicológicas transpõem de um tipo natural para o cultural, visto que os humanos nascem com estruturas psíquicas primitivas ou elementares e, ao interagirem com os elementos culturais modificam-se pela mediação de outros sujeitos culturais mais experientes (Souza & Andrada, 2013). O uso de instrumentos e signos é fundamental para a constituição desse sujeito cultural favorecido pela internalização do mundo cultural e social (Vigotski, 2007; Souza & Andrada, 2013). A apropriação dos signos culturais constitui um processo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que tem sua gênese nas interações entre as pessoas, se inicia nas relações familiares e se amplia para outros contextos de desenvolvimento, tais como o ambiente escolar (Martins, 2020; Penzzi & Frison, 2022).

A brincadeira então, para além da concepção leiga de mera distração infantil e atividade para o tempo livre, é fonte e força motriz de desenvolvimento que impulsiona a aprendizagem e desenvolvimento da criança (Penzzi & Frison, 2022; Vigotski, 2021; Petri & Rodrigues, 2020). Para autores como Leontiev (2016), a brincadeira é concebida como atividade-guia que, ao ser desempenhada pela criança, contribui para que seu desenvolvimento alcance formas cada vez mais complexas. Em suas palavras, a atividade principal é aquela cujo “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2016a, p.

65). A atividade-guia é para o desenvolvimento psíquico na infância aspecto fundamental e contribui para a promoção de neoformações que impulsionam as funções psicológicas superiores (Prestes, 2016; Santana et al., 2022).

A principal característica da brincadeira é a diferença entre a situação real e a imaginária (Smirnova & Riabkova, 2019). As crianças pequenas, ao brincarem, têm como foco ações exclusivas com o objeto e seu campo do significado é ainda associado a sua percepção visual (Leontiev, 2004, 2016b; Vigotski, 2007; Elkonin, 2009). Quando o sujeito alcança a idade pré-escolar ele se torna independente do que enxerga fisicamente, o que resulta na cisão entre o campo do significado e o campo da visão (Pezzi & Frison, 2022). Devido a essa divisão, a criança agora é capaz de brincar com um pedaço de pau entre as pernas fingindo ser um cavalo, torna-se possível na brincadeira separar a ideia do objeto e a atividade de brincar agora parte da ideia e não do objeto (Vigotski, 2021; Smirnova & Riabkova, 2019). Nesse novo período de desenvolvimento o objeto/brinquedo é mais do que suas características físicas, é utilizado por intermédio de significados, o que possibilitará adiante o desenvolver do pensamento abstrato (Vigotski, 2007; Pezzi & Frison, 2022).

Ao passo que a criança adquire a habilidade de brincar com um objeto para representar outro, os brinquedos como bonecas, carrinhos, são também relevantes no processo de desenvolvimento dos sujeitos por meio da brincadeira. Os objetos utilizados pelas crianças quando estão em situação de brincadeira são objetos produzidos culturalmente, com significado social e ao serem utilizados na brincadeira contribui para a apropriação das significações dos elementos culturais evidenciados nos objetos (Pezzi & Frison, 2022).

Para que a atividade de brincar se torne mais sofisticada nas idades posteriores, a ação e manipulação dos objetos são primordiais desde a primeira infância. Com o contato dos objetos em interação com os adultos e os modos sociais de utilização dessas ferramentas culturais, as crianças internalizam a representação de tais objetos (Pezzi & Frison, 2022;

Lazaretti, 2020). É nessa interação cotidiana com o objeto e sua função, como com ‘a xícara na qual se bebe algo’, que a criança aprende novas formas de utilização dos objetos e torna o brincar cada vez mais complexo (Lazaretti, 2020).

Com o desenvolvimento da criança, entra em cena, por volta dos três anos de idade, a brincadeira de papéis sociais. Esse tipo de brincadeira encontra fundamentos nos escritos de Daniil Borisovich Elkonin, autor que se fundamentou na Teoria Histórico-Cultural de Vigostki. Em seu livro “*Psicologia do jogo*”, Elkonin (2009) disserta sobre o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar e seu papel no psiquismo infantil. O autor utiliza-se do termo “jogo protagonizado”, designação presente em seus estudos, e os estudos sobre esse brincar se utilizam de sinônimo como brincadeira de papéis sociais, jogo de papéis, entre outros anteriormente citados.

Elkonin (2009) postula que na idade pré-escolar a atividade-guia das crianças é o jogo protagonizado. Nesse período, ao interpretar um papel, a criança transforma suas ações e atitudes diante da realidade. Esse brincar ocorre quando se tem uma situação fictícia “em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo” (Elkonin, 2009, p. 2-3).

No livro anteriormente citado, Elkonin (2009) discorre sobre o jogo a partir de seis teses centrais. Segundo Marcolino et al (2014) a primeira tese é a mais relevante, dado que postula que o surgimento do jogo protagonizado tem origem histórica. Segundo essa tese, anterior ao processo de industrialização, os pais inseriam os filhos nas atividades produtivas dos adultos e durante um período, criavam inclusive ferramentas adaptadas às crianças para seu uso. Dessa perspectiva,

(...) o jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por

meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis” (Marcolino et al., 2014, p. 98).

É assim que emerge então o jogo protagonizado, como uma maneira da criança se inserir na sociedade reconstruindo ações da vida adulta na brincadeira, o que antes era apreendido por intermédio da participação direta, a exemplo das regras e relações sociais e a utilização dos objetos culturais dar-se-á agora através do jogo protagonizado (Marcolino et al., 2014).

A segunda tese postula que o jogo não é fruto da espontaneidade infantil, mas surge e se desenvolve por intermédio da internalização pelas crianças das relações sociais vivenciadas por elas (Elkonin, 2009). O adulto possui destaque para a constituição do jogo, pois é através da orientação, influência e utilização dos objetos que as crianças começam a compreender os usos sociais que posteriormente serão imitados por elas (Marcolino et al., 2014). Os sujeitos então ao apreenderem as ações e usos feitos pelos adultos transferem estas formas de utilização para suas ações durante o brincar, o que caracteriza a atividade lúdica. Desse modo, “a criança aprende a pentear o cabelo com pente e passa a pentear as bonecas, e em outros casos pode usar uma régua para pentear a boneca” (Marcolino et al., 2014, p. 99). Argumenta-se que há nessa mudança do brincar, transformações psicológicas relevantes no desenvolvimento desse sujeito.

Lazaretti (2020) afirma que uma das premissas de evolução da brincadeira de papéis sociais é a substituição aparente de um objeto por outro. Contudo a criança ainda apenas reproduz as regras de conduta do que se caracteriza como mãe, professor, motorista, não desempenha papéis, a modificação desse brincar ocorre quando a criança passa a fazer uso do nome de um adulto (Marcolino et al., 2014). Por exemplo, ao falar que “eu sou a professora Mariana”, ela demonstra que agora consegue comparar as ações que desenvolve em detrimento das ações da professora (Marcolino et al., 2014, p. 99). Outros indícios da complexificação da

brincadeira de papéis sociais dar-se no momento em que a criança começa a usar seu nome na brincadeira e se coloca como sujeito que realiza a ação (Lazaretti, 2020; Elkonin, 2009).

Essas afirmações encontram fundamento também na terceira tese de Elkonin, quando aponta o lugar de destaque do *papel* no jogo. Para o autor, o *papel* e as ações derivadas dele se constituem como unidade essencial nas transformações que ocorrem no jogo, visto que estão nele a motivação e o aspecto técnico-operacional (Elkonin, 2009). Por intermédio da análise desta unidade no jogo torna-se possível compreender as evoluções que perpassam esse brincar, as crianças de até três anos de idade brincam de representar papéis de forma diferente das crianças pré-escolares.

A consciência da relação eu-papel ainda não pode ser encontrada na criança pequena, ela apenas brinca realizando as atividades dos papéis. Já as crianças um pouco mais velhas, possuem a intenção de realizar as ações típicas das relações pessoais do papel interpretado. Nas crianças no fim da idade pré-escolar há o refinamento da representação do papel, com o cuidado em adicionar nas ações as características mais marcantes do papel. Detecta-se assim que o conteúdo do jogo muda no avançar da idade dos sujeitos (Elkonin, 2009; Marcolino et al., 2014). Ressalta-se que a idade cronológica não define a evolução do jogo, apenas entende-se que com o decorrer da idade as crianças tenham maior conhecimento e contato com as realidades e relações sociais, o que favorece a complexificação do jogo (Elkonin, 2009).

Nessa perspectiva, com o avançar do desenvolvimento, apenas manusear os objetos já não lhe satisfaz como antes, nasce na criança a necessidade de se apropriar do mundo humano. O significado social da utilização daquele objeto torna-se o foco da criança, ou seja, conhecer como os adultos fazem uso dele para então reproduzirem, o que é resumido por Lazaretti (2020, p.132) quando afirma que “brincar é representar o homem”. Para esta afirmação, a autora possivelmente apoia-se na quarta tese de Elkonin (2009) que afirma ser o homem o conteúdo base para o jogo. A criança, no entanto, continua com seus brinquedos habituais ao chegar

nesse período do desenvolvimento, o que se modifica é a aquisição de um novo significado social, pois ela realiza com os brinquedos o mesmo ato que antes. Por exemplo, ela pega a boneca para dar banho, para dar de comer e coloca para dormir, contudo nessa nova relação com a realidade a menina passa a ser mãe, a boneca a ser a filha e os atos de cuidar adquirem o status de responsabilidade da criança que brinca (Lazaretti, 2020).

No esteio dessa formação, manifesta-se a atividade humana: as relações da mãe com o filho, o amor e sua ternura ou até o oposto, já que o conteúdo da brincadeira depende das condições e relações concretas que circundam a vida da criança. Como o conteúdo desse tipo de brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e a base dessa atividade é a reprodução das relações sociais humanas em determinada cultura, as crianças reproduzem diversas ações presentes em seus contextos sociais como de bandido, soldado, professor, médico, entre outros (Lazaretti, 2020). Como diversas são as realidades sociais de existência humana, assim também são os temas e os conteúdos das brincadeiras. Os temas têm relação com as atividades da vida social, a exemplo da brincadeira de casinha, médico, e o conteúdo é “aspecto característico central do jogo” (Marcolino et al., 2014, p.101). Nesse processo ocorre por parte da criança a imitação, por meio da qual elas se apropriam da ideia do papel contracenado e se constituem a partir da relação com a concepção desse papel.

Ao se submeter às regras do papel interpretado os sujeitos abnegam a seus desejos e os impulsos no momento da brincadeira para executar de maneira fiel o papel que foi lhe conferido, o que resulta na principal aquisição desse brincar para o desenvolvimento infantil, o autocontrole de conduta segundo Lazaretti (2020). No período de vida pré-escolar, a criança consegue renunciar aos seus desejos imediatos e realizar ações contra sua vontade, porém isso não ocorre exclusivamente pelo crescimento cronológico do indivíduo, mas através da realização a longo prazo de atividades influenciadas pelos adultos (Elkonin, 2009; Lazaretti, 2020).

Desse modo, muitos são os processos envolvidos nas brincadeiras, como o autocontrole da criança, na medida em que ela está subordinada à regra e à renúncia de agir sob impulsos imediatos. Ao brincar de mamãe e filhinha, a criança que interpreta a mamãe precisa cumprir com esse papel de acordo com o que entende ser as atribuições de uma mãe a partir da sua realidade. Nesse sentido, a brincadeira também ensina a criança a desejar, uma vez que ela cria um eu fictício (ser mamãe) e se submete a este papel no jogo e às suas regras (Vigotski, 2007). Lazaretti (2020) alerta sobre a importância da atividade lúdica da criança, esta coloca em funcionamento uma série de funções psíquicas, uma vez que essa atividade exige memória, atenção, imaginação, pensamento, utilização de objetos, os diálogos e o conteúdo da brincadeira.

A respeito da ação lúdica, a quinta tese de Elkonin (2009) discorre de forma aprofundada e parte da concepção de que essa é uma atividade que tem característica sintética e abreviada da realidade. A brincadeira constitui-se como tal devido a essas características da ação lúdica que são indispensáveis pois, se assim não fosse, seria apenas a reprodução engessada de ações da vida cotidiana (Marcolino et al., 2014). Para Elkonin (2009) as ações lúdicas quanto mais abreviadas e sintéticas, mais representam as relações sociais.

A sexta e última tese postula que o jogo é promotor do desenvolvimento psíquico e da personalidade dos sujeitos que dele se utilizam. Por intermédio das articulações que são realizadas no jogo de papéis, as crianças têm a oportunidade de se comportar de acordo com as regras sociais, interpretar papéis sendo ela mesma, ao mesmo tempo que é outra pessoa. Essa dinâmica proporciona o desenvolvimento complexo da psique infantil, com destaque para o desenvolver da consciência. De acordo com Marcolino et al (2014),

Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e outro e comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta (p. 102).

Salienta-se que se brincadeira de papéis sociais é realizada livremente pelas crianças, torna-se então possível que, ao interpretarem papéis sociais, elas o façam reproduzindo a alienação presente neles, fruto da concepção que circula na sociedade (Elkonin, 2009; Duarte, 2006). Frente a isso, no contexto da Educação Infantil surge o papel do professor como mediador e promotor de tempo, espaços e materiais para favorecimento desse brincar. As discussões sobre o lugar ocupado pela(o) professora(or) será apresentado com ênfase durante o decorrer deste trabalho.

Para este capítulo a intencionalidade foi apresentar um panorama sobre as concepções que ancoram este estudo no tocante a brincadeira, especialmente a brincadeira de jogos de papéis sociais e seu potencial para o desenvolvimento das crianças, visando responder os objetivos propostos.

CAPÍTULO II

A BRINCADEIRA DE JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NA LITERATURA CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

O capítulo anterior apresentou o referencial teórico em que se fundamenta este trabalho, a saber, a Psicologia Histórico-cultural elaborada por Vigotski (2007, 2018, 2021), e a teoria do jogo de Elkonin (1998/2009). À luz dessas teorias foram apresentadas como surge e o papel da brincadeira para o desenvolvimento infantil, e a atividade guia das crianças entre os 3 e 6 anos, a brincadeira de papéis sociais. Enquanto objeto de estudo, buscou-se definir, por intermédio dessas bases teóricas, a brincadeira de papéis sociais, conforme Elkonin (1998/2009), autor referência nesse tema.

Para conhecer de forma mais aprofundada e atualizada as pesquisas sobre a brincadeira de papéis sociais, foi realizado um levantamento da literatura científica, em base de dados nacionais e internacionais, sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais, nos últimos anos. Realizou-se uma busca nas bases: Eric, PyscoInfo, Web of Science, Scopus, PePSIC, SciELO, IndexPsi, Lilacs e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essas bases foram selecionadas por abarcar pesquisas nacionais e internacionais (Albuquerque & Braz Aquino, 2018). Os descritores utilizados nas bases PePSIC, SciElo, IndexPsi, Lilacs e BDTD foram “jogos de papéis”, “jogo protagonizado”, “brincadeira de papéis sociais”, “desenvolvimento infantil”, “educação infantil”, “psicologia do desenvolvimento infantil”, “psicologia” e “psicologia escolar”. Na Eric, PyscInfo, Web of Science, Scopus os descritores foram utilizados no idioma inglês, sendo eles, “*social role play*”, “*child development*”, “*early childhood education*”, “*psychology*”, “*school psychology*” e “*child development psychology*”. As combinações dos descritores seguiram a seguinte ordem de pesquisa: “jogo

de papéis”, “jogo protagonizado” e “brincadeira de papéis sociais”, separados e em combinação com os demais descritores, utilizando-se do operador booleano “e” nas bases nacionais e “and” nas internacionais.

A busca dos descritores foi realizada na Terminologia em Ciências da Saúde (DeCS) e Terminologia em Psicologia, assim como levantamento das palavras-chave encontradas nas produções científicas anteriormente pesquisadas sobre esse tipo de brincar e das palavras utilizadas para essa brincadeira pelos referenciais teóricos adotados neste trabalho. Salienta-se que os descritores em inglês passaram por uma análise para compreender se o termo em inglês condizia com o mesmo sentido atribuído no português.

Para a busca nas bases de dados internacionais foram utilizados filtros para refinar os resultados. Na Eric (2014-2023 não havia a opção 2013, Peer reviewed only, Full text available on ERIC e Early Childhood Education), PsycInfo (10 anos, Open access, Peer-Reviewed, Human e Preschool (2-5) e Web of Science (10 anos, português, inglês e espanhol, open access, early access).

Para inclusão dos estudos foram considerados os seguintes critérios: produções publicadas entre os anos 2013-2023; estudos empíricos e de relatos de experiência profissional ou estágio que tenham por conteúdo principal a brincadeira de papéis sociais; pesquisas em português, inglês e espanhol; e estudos com crianças de até seis anos de idade. Justifica-se o recorte desta idade devido a faixa etária das crianças que frequentam a educação infantil, público-alvo da presente pesquisa (Brasil, 2018). Para os critérios de exclusão foram elencados: estudos anteriores ao ano de 2012; pesquisas que abarcam a temática desse estudo de forma secundária e produções sem acesso online livre.

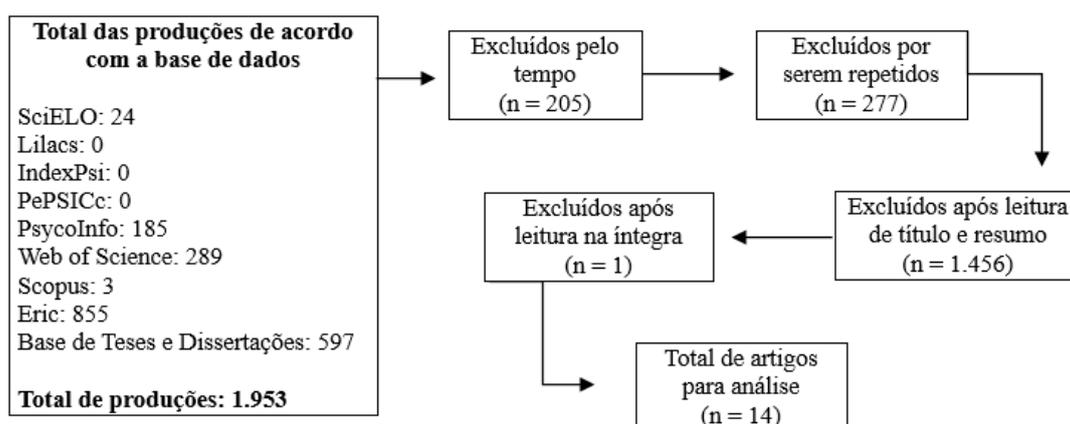
Para a fase de seleção dos estudos foram seguidas as etapas a seguir. Ao realizar a pesquisa, os estudos passaram pelo critério de inclusão/exclusão de tempo e, posteriormente, foi realizada a leitura dos títulos e, diante da adequação do título, a leitura dos resumos. Para

os que se enquadraram nas duas etapas acima, foi realizada a leitura na íntegra, para assim restarem as publicações que de fato se adequam a pesquisa. Para organização e análise dos achados desse levantamento foram utilizados os procedimentos presentes em Silva e Braz Aquino (2023) e Maia e Braz Aquino (2021). Posto isso, a análise dos trabalhos selecionados deu-se mediante a elaboração dos seguintes eixos: ano de publicação, autoria, vínculo institucional, periódicos, países, referencial teórico dos estudos, participantes, instrumentos de coleta, e principais resultados.

Nas bases nacionais apenas a SciELO demonstrou resultados com 24 artigos. Na Lilacs, IndexPsi e PePSIC não foram localizados estudos sobre o tema. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apresentou 597 estudos. Com descritores em inglês foram identificados, Eric: 855; Web of Science: 289; PsycInfo: 185 e Scopus: 3. Com a leitura dos títulos e resumos e aplicação dos critérios de inclusão/exclusão restaram 14 produções, sendo elas, BDTD: 8, Eric: 3, SciELO: 2 e Scopus: 1.

Figura 1

Fluxograma de seleção das produções



Nota. Elaboração própria, 2023

Os resultados desse levantamento permitiram verificar que, no tocante ao **ano de publicação** das produções, 2018 foi o ano com maior número de produções, todas derivadas da pós-graduação brasileira: três teses de doutorado (Gobbo, 2018; Moraes, 2018; Sena, 2018) e uma dissertação (Manica, 2018). O ano de 2013 demonstrou a presença de uma tese de doutorado (Marcolino, 2013). Em 2020 foram publicados um artigo nacional (Chicon et al., 2020) e um internacional (Veraksa et al., 2020), assim como em 2015, demonstrou um artigo brasileiro (Marcolino & Melo, 2015) e um internacional (González-Moreno, 2015). Em 2016, 2017, 2019 e 2022 obteve-se duas dissertações de mestrado (Colussi, 2016; Silva, 2017), uma tese de doutorado (Godoy, 2019) e dois artigos internacionais (Park, 2019; Mohan et al., 2022). Os anos de 2014, 2021 e 2023 não apresentaram resultados na pesquisa. Segue abaixo o **Figura 2** que ilustra a frequência dos anos das publicações.

Figura 2

Frequência das produções entre os anos 2013 e 2023



Nota. Autoria própria, 2023.

O levantamento parece apontar para um número de produções científicas sobre a brincadeira de papéis sociais recente, a maioria data dos últimos seis anos, cenário que demonstra a relevância e empenho em estudar esse tema por parte dos pesquisadores. As publicações concentram-se na pós-graduação, contudo não se refletem na produção de artigos publicados, o que desperta a discussão do porquê desta realidade. Se o conhecimento destas pesquisas produzidas nas universidades pouco se encontra nas bases de dados científicas para alcance dos pesquisadores, muito menos espera-se que alcance a comunidade fora dos muros das universidades. Segundo Serafim e Dias (2020) “há de se pensar em uma dinâmica de produção de conhecimento que vá além da simples satisfação de indicadores de produção” (p. 3), faz-se necessária uma produção de conhecimento científico que promova mudanças sociais.

A **autoria** dos artigos variou entre um autor(a) (Park, 2019; González-Moreno, 2015), duas autoras (Marcolino & Melo, 2015), três autores(as), quantidade majoritária nos artigos (Chicon et al., 2020; Veraksa et al., 2020), e cinco autores(as) (Mohan et al., 2022), ambos publicados por pesquisadoras e pesquisadores. As produções acadêmicas de dissertações e teses foram em sua maioria desenvolvidas por mulheres (Godoy, 2019; Gobbo, 2018; Manica, 2018; Moraes, 2018; Silva, 2017; Colussi, 2016; Marcolino, 2013), sendo apenas uma por homem (Sena, 2018). Além de ser majoritária a presença das mulheres nos contextos de Educação Infantil como profissionais (Alexandrino, 2021; Albuquerque, 2021; Silva & Barroso, 2022; Bitencourt et al., 2018; Ribeiro & Klunck, 2018; Voltareli & Monteiro, 2016), é detectado que são elas também as responsáveis pela pesquisa deste nível da educação básica no campo científico. O que é justificado, haja vista que as produções de pós-graduação ocorrem na área da educação com pesquisadoras, provavelmente, pedagogas.

No tocante ao **vínculo institucional** a área da Educação concentrou todas as oito produções fruto das pesquisas em pós-graduação de universidades públicas situadas nas regiões Sudeste (cinco em São Paulo), Sul (uma no Paraná), Centro-Oeste (uma no Goiás) e Brasília.

Apenas uma produção, defendida em Brasília, localizou-se na área de Desenvolvimento Humano e Educação. Constata-se então produção significativa de dissertações e teses no campo da educação brasileira, a psicologia parece, no âmbito da pós-graduação, estar distante dessa discussão levando em consideração a área dos programas de pós-graduação. Ao desconsiderar essa área de pesquisa, a psicologia permite que o saber psicológico seja tido como dispensável para a Educação Infantil e outras áreas do conhecimento erroneamente ocupem esse lugar. Pesquisar sobre essa temática é uma das formas de militar a favor da necessidade da Psicologia do Desenvolvimento e Escolar no contexto da Educação Infantil e demonstrar teórica e praticamente como a psicologia pode colaborar.

Os **periódicos** responsáveis pelos artigos foram, South African Journal of Childhood Education (Mohan et al., 2022), Movimento (Revista de educação física da UFRGS) (Chicon et al., 2020), International Research in Early Childhood Education (Veraksa et al., 2020), TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology (Park, 2019), Revista de la Facultad de Medicina (González-Moreno, 2015) e Psicologia: Ciência e Profissão (Marcolino & Melo, 2015). Assim, tem-se duas revistas situadas na Educação Infantil, as demais foram, Educação Física, Tecnologia Educacional, Medicina e Psicologia.

Os **países** dos artigos internacionais demonstraram variação, sendo eles: Índia (Mohan et al., 2022); Rússia (Moscou) (Veraksa et al., 2020) e Coreia do Sul (Park, 2019). No Continente Americano, o país localiza-se na América do Sul, sendo este a Colômbia (Bogotá) (González-Moreno, 2015). Dos artigos brasileiros, um foi realizado em São Paulo (Marcolino & Melo, 2015) e o outro no Espírito Santo (Chicon et al., 2020). Percebe-se variação expressiva nos países de pesquisa deste brincar, ressaltando-se assim que esse é um interesse que abarca pesquisadores no mundo, em diferentes culturas.

A literatura científica retrata uma diversidade de nomenclaturas referidas ao *jogo de papéis sociais*, verificada também nas pesquisas encontradas neste levantamento. Nos artigos,

teses e dissertações em língua portuguesa foram utilizados com destaque os termos *jogo de papéis* (Chicon et al., 2020; Moraes, 2018; Sena, 2018; Colussi, 2016), *jogo de papéis sociais* (Godoy, 2019; Manica, 2018), *brincar de faz de conta* (Silva, 2017), *brincadeira de papéis sociais* (Marcolino, 2013; Gobbo, 2018) e *brincadeira de papéis* (Marcolino & Melo, 2015). No idioma inglês foram encontrados *Pretend play* (Mohan et al., 2022; Park, 2019) e *role play* (Veraksa et al., 2020). Em espanhol *juego temático de roles sociales* (González-Moreno, 2015). Salienta-se que em parte dos estudos o termo variava, os autores usavam por vezes mais de uma nomenclatura para se referir a essa brincadeira. O autor que fundamenta teoricamente este brincar neste trabalho, a saber Elkonin (2009), denomina essa brincadeira de jogo protagonizado assim como Chicon et al (2020), embora as(os) outras(os) pesquisadoras(es) se utilizem deste teórico para discutir seus estudos como será explicitado abaixo.

Os **referenciais teóricos** que fundamentam as ações nos estudos encontrados reportam em expressiva proporção à Teoria Histórico-Cultural (THC) com referência aos escritos de Vigotski, Elkonin e Leontiev (Veraksa et al., 2020; Moraes, 2018; Silva, 2017; Colussi, 2016; Marcolino, 2013); Vigotski e Elkonin (Manica, 2018; González-Moreno, 2015; Marcolino & Melo, 2015); Vigotski, Elkonin, Leontiev e Luria (Godoy, 2019; Gobbo, 2018; Sena, 2018); Vigotski, Elkonin e Walon (Chicon et al., 2020), e apenas Vigotski (Mohan et al., 2022). A pesquisa de Park (2019) não faz referência a THC ou aos autores citados anteriormente. Os autores fundamentais nas pesquisas são achados esperados haja vista os estudos de Vigotski sobre a brincadeira, Elkonin enquanto autor referência a respeito da psicologia do jogo e Leontiev com a atividade-guia.

Os objetivos de quatro estudos enfatizaram a relação entre funções executivas, função simbólica, atividade voluntária, funções psicológicas, com a brincadeira de papéis sociais. Veraksa et al (2020) examinaram a relação entre os principais componentes do jogo de papéis segundo Vygotsky, e as funções executivas em crianças em idade pré-escolar. González-

Moreno (2015) explicou sobre a possibilidade de formação da função simbólica através jogo temático de papéis sociais em crianças pré-escolares. Com relação a teses e dissertações, Moraes (2018) avaliou indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária, a partir da atividade de jogo de papéis, na relação com o ensino. No tocante as funções psicológicas, Colussi (2016) verificou a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças de cinco a seis anos, e Gobbo (2018) pesquisou a imaginação afim de compreender o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivado nas ações de desenhar e de brincar desempenhando papéis sociais. Esses temas de estudos relacionados aos jogos de papéis sociais parecem estar em consonância com os escritos de Elkonin (2009) pois o autor evidencia que o desenvolvimento psíquico das crianças é favorecido e impulsionado por este brincar, a exemplo das funções psicológicas superiores, assim como outros aspectos do desenvolvimento social e físico, pois compreende que a criança é um todo que se desenvolve em interação com todas essas partes constitutivas do ser humano.

Quatro estudos possuem em seus objetivos foco na atuação em contexto da educação com ênfase especial ao papel pedagógico diante desse brincar. Sena (2018) analisou e interpretou as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar, e Godoy (2019) compreendeu como esses jogos ou as brincadeiras de faz de conta estão estruturados pelos professores pré-escolares no cotidiano de suas práticas e como eles compreendem a relação dos jogos com o processo de representação simbólica e o desenvolvimento da imaginação e da linguagem. Park (2019) apresentou questões de pesquisa que visaram conhecer os elementos de faz de conta que surgem no jogo construtivo e na brincadeira de faz de conta, bem como o papel da(o) professora(or) diante do aprimoramento desses elementos. Já Marcolino (2013)

buscou investigar a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, com fundamento na Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores.

As outras pesquisas envolveram crianças autistas como Chicon et al (2020) que pesquisaram para compreender aspectos do percurso de desenvolvimento do jogo de papéis dessas crianças, como eixo principal o movimento e Silva (2017) focou na análise do brincar da criança com autismo, os recursos simbólicos emergentes no faz de conta: uso de objeto pivô e configuração dos jogos de papéis.

Manica (2018) realizou um estudo em que identificou e analisou o brincar nas pré-escolas municipais e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO, à luz da teoria histórico-cultural, e Mohan et al (2022) descreveram as tendências de desenvolvimento em habilidades de faz de conta em diferentes faixas etárias de pré-escolares, e os padrões diferenciais em brincadeiras de faz de conta observados nos cenários de brincadeiras livres e brincadeiras estruturadas. Por fim, Marcolino & Melo (2015) discutiram os temas da brincadeira de papéis sociais que surgiram nas crianças no contexto da Educação Infantil.

Nos estudos empíricos os **Participantes** foram crianças entre três e seis anos (Mohan et al., 2022; Chicon et al., 2020; Moraes, 2018); quatro a seis (Silva, 2017); cinco a seis (Veraksa et al., 2020; Colussi, 2016; González-Moreno, 2015); quatro e cinco anos (Gobbo, 2018; Godoy, 2019; Marcolino & Melo, 2015, Marcolino, 2013); cinco anos (Park, 2019); três e quatro (Sena, 2018), não especificado (Manica, 2018). As idades das crianças participantes são referendadas pelo pressuposto teórico utilizado nessa pesquisa como a faixa etária em que ocorrem os jogos de papéis sociais, com ressalvas para as especificidades na característica dos jogos em cada idade (Mukhina, 2022; Lazaretti, 2020). Outros estudos citam explicitamente a participação de professoras(es) (Godoy, 2019; Gobbo, 2018; Manica, 2018; Moraes, 2018; Colussi, 2016). As idades das crianças pesquisadas correspondem ao período de

desenvolvimento em que a literatura refere ser os jogos de papéis sociais a atividade guia desses sujeitos (Lazaretti, 2020; Szymanski & Colussi, 2020; Marcolino & Mello, 2015; Elkonin, 2009).

No tocante à quantidade de participantes, as amostras variaram entre oito e vinte e nove sujeitos. Já os estudos com crianças com transtorno do espectro autista tiveram amostras de três (Chicon et al., 2020), e seis crianças (Silva, 2017). Foi citada a participação de seis professoras na pesquisa de Moraes (2018), e doze professores na pesquisa de Godoy (2019).

Os **Instrumentos** citados nas pesquisas foram a observação participante (Chicon et al., 2020; Manica, 2018; Moraes, 2018; Sena, 2018); observação com ação ativa do pesquisador(a) com leitura de histórias ou participante das brincadeiras (Park, 2019; González-Moreno, 2015); observação (Marcolino & Melo, 2015; Marcolino, 2013); observação passiva do pesquisador(a) (Mohan et al., 2022); observação com a técnica de Registro Contínuo (Colussi, 2016); observação sem especificação do lugar do(a) pesquisador(a) (Veraksa et al., 2020; Silva, 2017). Os materiais e instrumentos incluíram ainda utilização de gravação de vídeo (Mohan et al., 2022; Chicon et al., 2020; Sena, 2018; Silva, 2017; Colussi, 2016; González-Moreno, 2015); fotografias (Sena, 2018); registros em diário de campo (Chicon et al., 2020; Sena, 2018; Silva, 2017) ou diário de bordo (González-Moreno, 2015); entrevista (Godoy, 2019).

Além disso, Veraksa et al (2020) utilizaram testes para medir as funções executivas através das versões russas dos subtestes do complexo neuropsicológico, NEPSY-II (Korkman et al., 2007); Moraes (2018) utilizou instrumento de avaliação neuropsicológica da Atividade Voluntária; Manica (2018) realizou leitura analítica de documentos que norteiam a educação infantil, e Silva (2017) construiu oficinas temáticas. Houve relatos de intervenção em ambiente com brinquedos diversos (Colussi, 2016; Moraes, 2018), com e sem brinquedos (Mohan et al., 2022) e sem brinquedos, mas com materiais multifuncionais (Veraksa et al., 2020).

A observação foi identificada com maior recorrência nos artigos como método para coleta dos dados. Nas pesquisas de Chicon et al. (2020), Manica (2018), Moraes (2018) e Sena (2018) as(os) autoras(es) especificam que a observação utilizada foi a participante, de acordo com Mónico et al (2017) a observação participante “é uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões” (p. 727). Nessa perspectiva, a utilização deste método de pesquisa parece corresponder aos objetivos de pesquisa propostos pelos autores, possibilitando-os imersão no contexto observado a fim de captar o fenômeno, a brincadeira de papéis sociais, quando este ocorre, e derivar a partir disso considerações sobre este tipo de brincar e o desenvolvimento das crianças.

Os **principais resultados** de Marcolino e Melo (2015) apontam que o tema de maior recorrência é a brincadeira denominada pelas autoras de casinha. Isso pode ser justificado, segundo as autoras, pela expressiva presença desse tipo de brincar devido a disponibilização com frequência de brinquedos e materiais que fazem referência ao contexto doméstico como panelas, fogão, bonecas, entre outros. Ainda pode ser compreendido pela relação íntima que existe entre a brincadeira de papéis sociais e a representação social de vivências das crianças (Elkonin, 2009). O núcleo familiar é o primeiro espaço de inserção social das crianças no qual são apresentadas as figuras basilares de referência para esses sujeitos. Essa pesquisa reforça a ideia da brincadeira de papéis atrelada ao contexto social de inserção dos sujeitos e das instituições, a exemplo do tema “acidente de carro”, em que a instituição se localiza próximo à rodovia; outro tema foi “centro da cidade” onde as crianças interpretavam que iam ao centro da cidade, ação identificada na instituição que fica longe da cidade e ir o centro configura-se um evento para os sujeitos que moram nesta localidade.

Os achados de González-Moreno (2015) demonstram que, por intermédio do jogo é possível o desenvolvimento da função simbólica. A autora identificou ainda que nas sessões

iniciais ao realizar o comando as crianças para desenharem símbolos dos papéis que escolheram representar, elas faziam desenhos simples como figuras geométricas. Contudo após o apoio da pesquisadora percebeu-se que as representações se tornaram mais complexas. Isso remete à relevância da mediação dos adultos para o desenvolvimento cada vez mais elaborado do jogo nas crianças, e conseqüentemente, da função simbólica (Lazaretti, 2020). González-Moreno (2015) faz ainda a ressalva sobre a ausência, na Educação Infantil colombiana, do jogo temático de papéis sociais e sua exclusão nos programas pedagógicos. A realidade da Educação Infantil brasileira considera esse brincar e o insere no planejamento pedagógico? Essa resposta pode ser encontrada em outros estudos deste levantamento, Manica (2018), por exemplo, enfatiza a necessidade de um fazer da(o) professora(o) intencionalmente planejado, ação que parece não estar presente durante a observação que realizou em seu estudo quando identificou como o dia a dia da Educação Infantil pareceu mecanizado, com reproduções de uma atuação profissional que apenas reproduz práticas já instauradas no contexto. Os documentos oficiais da educação destacam a importância do brincar para as crianças, no entanto Manica (2018) aponta que há a ausência de direcionamentos nos documentos para que os professores favoreçam o brincar na Educação Infantil.

Moraes (2018) apresenta a ideia de que o jogo temático de papéis sociais contribui para o desenvolvimento de ações que evidenciam a voluntariedade. Constatou-se nesse estudo que na presença de um programa que trabalha com intencionalidade a brincadeira de jogos de papéis como observado no México há a promoção de maiores possibilidades de desenvolvimento, quando analisado frente a realidade constatada no Brasil. Essa constatação recupera a ideia anterior postulada por González-Moreno (2015) sobre a necessidade de a Educação Infantil atentar-se para a inserção da brincadeira de papéis sociais no planejamento pedagógico. Diante disso, a autora defende a adaptação deste programa para o contexto brasileiro.

Segundo Park (2019) o jogo construtivo, onde a criança constrói elementos através de materiais como blocos, apresenta elementos do jogo de faz de conta, quando ela se utiliza do que foi criado para compor o faz-de-conta. O papel do professor é explorado neste estudo como sujeito que deve proporcionar tempo, adereços, brinquedos e materiais, livros e intervenções favoráveis, com foco em motivar as crianças a criarem situações de faz-de-conta. Park (2019) aponta que as intervenções podem culminar em efeitos positivos ou negativos, a depender de como e quando são realizadas. O professor deve iniciar sua atuação por intermédio da observação e intervir na história de forma a considerar os interesses das crianças, ao passo que instigue sua curiosidade. Esse tipo de estratégia difere da atuação que busca controlar a brincadeira e propor temas distantes dos interesses da turma, o que acaba por produzir uma intervenção negativa.

Ao estudarem o desenvolvimento dos jogos de papéis em crianças com autismo com ênfase no estudo do movimento, Chicon et al (2020) verificaram a presença da relação entre gesto, imaginação e as vivências anteriores desses sujeitos. De acordo com os autores, há um caminho percorrido por essas crianças até chegar no jogo protagonizado. A brincadeira começa com interesses e movimentos restritos e falta de linguagem verbal, posteriormente alcança movimentos amplos e variados, com vocalizações e o surgimento de processos mentais complexos, até chegar na emergência de gestos, linguagem oral e do jogo protagonizado. Silva (2017) também realizou estudo com crianças com autismo e detectou que estas também possuem a capacidade de criar, imaginar, interpretar papéis apresentando na brincadeira de faz de conta complexidade em seus processos simbólicos.

É importante frisar a partir destas pesquisas que, diferente da compreensão leiga que pode pairar no cenário social e até mesmo da educação, todas as crianças com ou sem deficiência tem potencial para se desenvolver, é preciso considerar as necessidade e particularidades de cada sujeito (Chicon et al., 2020; Silva, 2017). Faz-se imprescindível então

pensar práticas pedagógicas adaptadas as diversas condições de existência presentes nas instituições educativas, com a compreensão de que todas as crianças possuem condições para o desenvolvimento e complexificação do jogo protagonizado.

Mohan et al (2022) observaram que quando comparadas as brincadeiras livres e as brincadeiras estruturadas, os cenários para as brincadeiras livres possibilitou maiores contribuições aos sujeitos no que diz respeito a estimulação da criatividade e imaginação. Vale salientar que as brincadeiras livres eram aquelas em que nenhum brinquedo era cedido, às crianças apenas poderiam utilizar os materiais que continham na sala como giz, quadro, entre outros, diferente da brincadeira estruturada que era ofertado um kit com, por exemplo, blocos de lego, bola, bonecas. Essa é uma identificação perigosa que pode se confundir com a ideia de que não há a necessidade de o professor disponibilizar materiais diversos às crianças. No entanto os autores concluem e reforçam a necessidade destes dois tipos de brincadeiras no entendimento de que ambas contribuem para o desenvolvimento global das crianças.

Ainda de acordo com esta pesquisa foi identificado um brincar de papéis sociais mais complexa em crianças maiores, a saber sujeitos por volta dos 5 anos, resultado que é respaldado por Mukhina (2022) quando afirma que ao passo que a criança cresce o argumento e o conteúdo do jogo tornam-se mais elevados, isso porque através de um maior contato com a cultura o repertório da criança aumenta a respeito da realidade social que a circunda, o que possibilita mais enredos a história durante a brincadeira. Além disso, Mohan et al (2022) discute a íntima relação entre a complexidade da brincadeira de jogos de papéis sociais e as funções executivas. Segundo os autores, “o desenvolvimento das funções executivas pode ter influenciado a maior ocorrência de brincadeiras de faz de conta em crianças mais velhas (p. 5)”.

A respeito das funções executivas Veraksa et al (2020) demonstram também esta relação com o brincar de papéis sociais. Isto porque, de acordo com os achados destes pesquisadores, quando há o desenvolvimento de funções executivas mais complexas

possivelmente é um indicativo de um brincar/jogo de maior nível. Crianças com maior desenvolvimento das funções executivas possuem mais capacidade de se imaginar e representar um papel, assim como apresentam nível de jogo elevado e, possivelmente, são apresentadas por crianças maiores como apontado anteriormente (Mohan et al., 2022; Mukhina, 2022).

No estudo de Colussi (2016) confirmou-se a hipótese de que ao brincarem de protagonizar há o favorecimento das funções psicológicas superiores, a apropriação dos elementos culturais e de suas relações sociais por intermédio da troca entre criança-criança e criança-adulto. Nessa conjuntura, o professor precisa conhecer a importância desse brincar e o favorecer. Assim como a autora supracitada, Couto (2013) ressalta a relevância das relações entre os pares e a(o) professora(or) para uma brincadeira mais complexa que promove a aprendizagem, contribui para a constituição da personalidade e expressão do que já internalizaram e elaboraram sobre o contexto social em que vivem, Lazaretti (2020) reforça a concepção de que os jogos de papéis sociais contribuem para a formação da personalidade das crianças.

Sena (2018) destaca o papel da(o) professora(or) como profissional que deve se distanciar de concepções que consideram a brincadeira de jogos de papéis sociais espontaneísta, deve intervir direta e indiretamente durante esse brincar para complexificar a brincadeira. Mesmo quando o profissional não coaduna a ideia do brincar enquanto natural as crianças, Godoy (2019) conclui através da pesquisa de que por vezes mesmo reconhecendo a importância desse brincar há ainda o uso de materiais e brinquedos para ensinar conteúdo. Ou seja, é preciso para além de reconhecer a importância, que o professor saiba utilizar o tempo, espaço e os materiais.

A exemplo de recursos da educação que podem ser utilizados pelo professor como forma de contribuir com os jogos de papéis, Gobbo (2018) identificou que “os discursos veiculados pelos gêneros discursivos são apropriados pelas crianças que os internalizam e, na

sequência, os reelaboram segundo suas próprias experiências, transformando-os em objetivações ao realizarem seus desenhos e protagonizarem suas brincadeiras de papéis.” (p. 266). Nessa feita, os discursos que estão contidos nos gêneros discursivos favorecem a brincadeira de jogos de papéis uma vez que proporcionam a internalização de construções sociais e estimula a imaginação no processo de reelaboração dessa realidade.

A contribuição desse tipo de brincar para o psiquismo infantil é perceptível nos estudos quando da relação entre a brincadeira de papéis sociais, a função simbólica e as funções psicológicas superiores. São identificadas o surgimento e a complexificação dessas funções nas crianças após iniciarem o período de desenvolvimento em que essa brincadeira aparece. Além disso, menciona-se a internalização pelos sujeitos das diversas formas de relações sociais e das regras que guiam o convívio social. Reforçam então o que antes era postulado por Elkonin (2009) sobre como brincar de jogo protagonizado proporciona o desenvolvimento psicológico das crianças. Por isso, é imprescindível o conhecimento dos profissionais que atuam com crianças acerca do jogo protagonizado. Na verdade, conhecer e saber da importância não bastam, assim como discursar contra o modelo tradicional também não, é preciso saber utilizar desse recurso pedagógica intencionalmente no dia a dia.

Ao falar de atuação profissional, os estudos têm como cenário de pesquisa os sujeitos no espaço da Educação Infantil, por isso, em sua maioria, acentuam a atribuição da(o) professora(or) como mediador para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem por intermédio dessa atividade guia. Essa detecção através dos estudos salienta a relevância deste trabalho, a saber, conhecer o que as professoras sabem sobre a brincadeira de papéis sociais e sua atuação frente a ela, ao passo que a pesquisa pode contribuir para que as professoras reflitam sobre o quão essencial para o desenvolvimento infantil é a atividade de brincar.

Percebe-se a partir desse levantamento que a brincadeira de papéis sociais, identificada com diversas nomenclaturas, tem sido amplamente estudada por pesquisadores, inclusive pela

pós-graduação brasileira. Infelizmente, verifica-se a ausência de trabalhos produzidos por estudiosos da área da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar e Educacional, o que alerta para a necessidade de ocupar esse espaço para contribuir com o saber fazer da Psicologia. Essa é também uma forma de advogar pela presença da Psicologia nas pesquisas e na Educação infantil, reforçar a importância desse tema para a atuação de psicólogos no sentido de colaborar com docentes na discussão sobre os estudos do campo da Psicologia do Desenvolvimento e suas derivações para a atuação de psicólogos nas instituições, pautada nessa área da Psicologia.

A partir dos resultados obtidos nesse levantamento pretende-se ampliar as discussões do material advindo das entrevistas com as professoras, discutindo semelhanças e divergências entre os estudos deste levantamento, e o material recolhido nas entrevistas. Para além disso, conhecer os diversos contextos em que se produzem os estudos, os métodos que são utilizados, para propor estudos inovadores com coerência teórica e metodológica na área da Psicologia.

CAPÍTULO III

A BRINCADEIRA DE JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é um fato social, não instintivo, não surge ou ocorre naturalmente na vida das crianças. Esse é um fundamento importante, visto que será abordado o lugar da Educação Infantil frente à brincadeira de papéis sociais (Arce & Baldan, 2021). Ao brincar, a criança busca participar do mundo adulto, para isso utiliza-se de suas capacidades cognitivas, físicas e emocionais, e através da brincadeira se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas superiores (Barboza, 2021). Estudos acentuam a função do adulto como sujeito que deve criar e favorecer o desenvolvimento das brincadeiras (Santana, 2022).

Neste sentido, torna-se imprescindível pensar nos profissionais, especialmente nas(os) professoras(es) que atuam na Educação Infantil. A brincadeira de papéis sociais é resultado de uma atuação do professor com intencionalidade que vise promover o desenvolvimento dos sujeitos (Arce & Baldan, 2021). Penzzi e Frison, (2022) afirmam que a brincadeira deve ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas e necessitam ser planejadas. Embora o levantamento apresentado anteriormente revele pesquisas no campo da Educação Infantil que demonstram esse tipo de brincar entre as crianças, Santana et al (2022) ressaltam que tem sido detectado o encurtamento, por parte dos adultos, do tempo e espaço da brincadeira, para dar lugar a atividades relacionadas à escolarização.

A concepção de que a Educação Infantil é uma preparação para o ensino fundamental é uma realidade que circunda aqueles que desconhecem a real função dessa etapa da Educação Básica. Diversos são os fatores que influenciam os profissionais a seguirem com base em uma atuação para a escolarização, seja por exigência dos pais/responsáveis das crianças ou da

instituição, pelas suas concepções sobre o desenvolvimento infantil e o papel da Educação na infância, ou até pelo receio de perder seu emprego por não cumprirem o que é demandado (Duarte, 2006). Segundo Mohan et al (2022), as exigências requeridas no currículo disponibilizado as(os) professoras(es) com as competências a serem trabalhadas, e conseqüentemente a expectativa para o cumprimento e os “resultados positivos” são alguns dos motivos pelos quais o jogo é esquecido no dia a dia institucional.

Para explorar essa temática, faz-se necessário apresentar o que os documentos oficiais da educação brasileira referem ser dever da Educação Infantil, e as funções da(o) professora(or) que trabalha nesse contexto.

A partir de diversos debates e lutas, a Educação Infantil enfim alcança certo nível de reconhecimento quando ocupa lugar nos documentos oficiais brasileiros. A Educação Infantil torna-se dever do Estado e direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), posteriormente é reafirmada como direito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – lei nº 8069/90). Ainda nos anos 90, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza ao público documentos orientadores para a atuação na Educação Infantil. No ano de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- lei nº 9394/96), o que tornou a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, exigindo que as creches e pré-escolas fizessem parte do sistema de ensino, e retirou desse espaço de educação o assistencialismo arraigado (Vercelli & Vale, 2020).

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigora entre 2001 e 2010, e em meio as contribuições deste documento já é possível encontrar a indicação para a superação da dicotomia do cuidar e educar (Vercelli & Vale, 2020). No ano de 2006 são lançados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que dispõe sobre parâmetros de qualidade a serem utilizados pelas instituições educacionais infantis, a fim de garantir uma educação que considere a diversidade humana e cultural brasileira e promova igualdade (MEC,

2006). O documento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil”, publicado em 2009, tem como objetivo “auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas” (Brasil, 2009, p. 14).

Em 2010 são publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” que apresentam as diretrizes para guiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições com as crianças. Em seguida, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), é aprovado em 2014 na Lei nº 13.005 e define metas a serem cumpridas como a universalização até 2016 da Educação Infantil, ainda a ser conquistada na Educação brasileira.

Um dos documentos base para a atuação na atualidade, homologado no ano de 2018, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se volta para as normativas de todas as etapas da Educação Básica, na busca por assegurar os direitos à educação que promova aprendizagens e desenvolvimento. Percebe-se com esse breve percurso histórico que foram necessários debates, pesquisas, documentos norteadores e marcos legais para que a Educação Infantil passasse a ser considerada um nível da Educação Básica que fomenta e promove desenvolvimento e aprendizado das crianças, desde seu primeiro ano de vida. Contudo, a BNCC tem sido alvo de inúmeras discussões de pesquisadores da Educação e, mesmo diante de três atualizações, sendo a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a última e mais atual a de 2018, muitas ainda são as críticas às orientações presentes neste documento.

Segundo Sobrinho e Bettiol (2022), a BNCC revela incoerência entre o que propõe e o que de fato está descrito de forma sutil e romantizada no documento. Enquanto documento histórico que visa mudanças na Educação Infantil, a BNCC tem falhado pois parece não considerar as diversas realidades e sujeitos, de acordo com os autores supracitados “as crianças e os professores, enquanto sujeitos deste contexto, foram silenciados, amalgamados em uma visão de infância e docência homogêneas, caracterizada linearmente sob a lógica da

padronização” (p. 29). Isso, em parte, deve-se à exclusão da sociedade desse espaço de diálogo para construção conjunta, e o pouco caso com a diversidade de conhecimentos pedagógicos produzidos por pesquisadores da educação, inclusive professores, sobre as discussões para aprimoramento das versões finais do documento elaborado por um conjunto seletivo de especialistas (Barbosa et al., 2019).

Outras críticas à BNCC fazem menção a mudança da visão empresarial para a de competência. Com os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem organizados da forma atual, parecem servir como um parâmetro para avaliação da aprendizagem das crianças e do trabalho do professor que pode favorecer a desconsideração da avaliação que leva em conta o contexto e as relações (Barbosa et al., 2019). Isso aproxima a Educação Infantil da sequencição adotada pelo ensino fundamental, a saber de primeira e segunda etapas (Barbosa et al., 2019).

Para compreender melhor a estrutura de organização atual da Educação Infantil, os documentos e mudanças ao longo do tempo e os debates contemporâneos é necessário olhar para o passado e conhecer o percurso histórico deste nível da Educação Básica. A criação de instituições voltadas a atuação com o público infantil foi impulsionada marcadamente pela entrada da mulher no mercado de trabalho, e a conseqüente necessidade de um espaço para acolher suas crianças (Silva, 2019). Em seus primórdios esse nível educacional se caracterizava pelo assistencialismo e uma atuação dos profissionais pautada na concepção higienista e nutricional. Na atualidade, mesmo com avanços, essas características da Educação Infantil estão presentes em práticas docentes, o que acentua que ainda há muito o que conquistar pois, estar referido nos documentos não necessariamente garante a efetivação na prática do dia a dia das instituições (Vercelli & Vale, 2020; Silva et al., 2022).

Na Educação Infantil é forte a presença da desprofissionalização das(os) profissionais, principalmente nos primeiros anos. Já ao final desta etapa sobressai-se a atuação voltada para

a alfabetização. Segundo estudo conduzido por Bitencourt et al (2018) com professoras da Educação Infantil, identificou-se uma relação estreita entre o pessoal e o profissional, no sentido de que as professoras parecem utilizar de suas experiências e crenças pessoais para conduzir o trabalho desenvolvido nas instituições. As autoras ainda pontuam que as professoras tinham dificuldades em reconhecer que as ações desenvolvidas por elas no contexto educacional são ações profissionais. Exemplifica essa questão a fala de uma profissional que diz ter uma relação com os bebês “...quase que de mãe (...), o colo é colo de mãe, não é colo de professora não” (Bitencourt al., 2018, p.26).

No tocante à alfabetização, é inegável a presença dessa prática de forma precoce na Educação Infantil, seja pelas crenças das(os) profissionais ou como fruto de exigências externas. Essa atuação equivocada ocorre em inúmeros espaços e, por vezes, substitui o foco que é o desenvolvimento, por intermédio da brincadeira, e dá lugar a um espaço de preparação para o ensino fundamental (Aquino, 2015; Lima et al., 2018). Essas são demandas da Educação Infantil que estão intimamente relacionadas a atuação das(os) profissionais que trabalham nesse espaço. Entende-se como necessário fortalecer o diálogo sobre o papel dessas(es) profissionais nesse contexto visando a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças que desse lugar se utilizam.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula sobre a essencialidade de uma “intencionalidade educativa” (p. 38) como parte fundamental da atuação pedagógica na Educação Infantil. O documento enfatiza que,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (p. 39).

Cabe então à Educação Infantil o planejamento de um espaço que para além da satisfação das necessidades físicas e biológicas, proporcione desenvolvimento por intermédio da brincadeira. O jogo na infância não é derivado de forças internas como uma ação natural das crianças, ele parte das relações sociais construídas e vivenciadas por elas. Desse modo, para que essa atividade se construa nas crianças e se torne diversificada, é preciso que condições variadas e ricas sejam criadas pela instituição, como a ampliação do saber das crianças a respeito das relações sociais humanas (Marcolino et al., 2014).

Ante a isso é necessário discutir sobre duas ideias a respeito do jogo: o jogo como ferramenta didática e o jogo como recreação (Marcolino et al., 2014). Segundo Elkonin (2009) quando o jogo é utilizado como ferramenta didática ocorre a limitação do jogo e o desenvolver dos papéis. Desta feita, o jogo e os aspectos relevantes para a infância ocupam lugar secundário na atividade.

É importante assinalar que o jogo protagonizado não é um instrumento para o ensino de propriedades de objetos ou conceitos científicos, mas por vezes é utilizado como uma forma lúdica para atrair as crianças a fim de que participem e aprendam assuntos que provavelmente sejam direcionados a outra etapa da educação. Essa utilização, conforme Marcolino e Melo (2015), pode ocorrer quando a brincadeira é compreendida como atividade de segunda ordem até mesmo na Educação Infantil, visto que “não resulta num produto que possa ser apresentado aos pais e aos superiores dos professores que veem na produção de materiais uma forma de fiscalizar o trabalho docente” (p. 464).

Diante desse contexto, são diversas as questões que englobam a desvalorização da brincadeira de modo geral e, aqui especificamente, a dos jogos de papéis sociais. A ausência de tempo no dia a dia para o brincar parte, em alguns casos, da pressão de superiores do ambiente de trabalho enfrentada por docentes acerca da necessidade de cumprir um currículo extenso e prover resultados acadêmicos positivos nas crianças (Mohan, et al., 2022). Pontua-

se que as condições de trabalho pelas quais passam diversos professores, e as interferências que isso pode causar na sua atuação, não anulam a responsabilidade de um fazer ético e profissional com respeito ao direito das crianças à educação de qualidade e a mediações pedagógicas intencionais.

A segunda ideia é a utilização do jogo protagonizado como recreação, que assim como o anterior, está distante do que se propõe o jogo. Essa concepção coloca o jogo como algo que é irrelevante e se constitui apenas como ‘passar-tempo’ para as crianças descansarem antes de voltarem as atividades que de fato produzirão aprendizagem e desenvolvimento (Marcolino et al., 2014).

O professor precisa ter consciência dessas questões e do seu lugar diante desse brincar, a fim de produzir um espaço educacional favorável, realidade que parece ser difícil de encontrar. As intervenções na brincadeira de papéis sociais devem ser realizadas através da disponibilização de objetos, espaços, tempo na rotina e enredos diversificados (Elkonin, 2009; Marcolino et al., 2014; Park, 2019).

Ambientes com a disposição de objetos diversificados, brinquedos estruturados ou não, contribuem para o aflorar da imaginação e criatividade das crianças, o que conseqüentemente, impulsiona o surgimento, e amplia as formas de brincar de papéis sociais (Mohan et al., 2022). Bonecas com características femininas e masculinas, grandes e pequenas, pretas, brancas, amarelas, miniaturas de animais, árvores, flores, adereços utilizados em profissões (bata de médico, chapéu de cozinheiro), fantasias como príncipe, princesa, conhecer o interesse das crianças em cada contexto, e incentivar através da disposição de objetos, mas também não se restringir a eles são considerados elementos importantes para interações e atividades diversificadas no jogo de papéis sociais (Park, 2019).

A contação de história e as vivências como passeios fora da instituição também são importantes para um repertório maior de elementos às crianças (Park, 2019). Para Pereira

(2017), a contação de história para as crianças contribui para a imaginação, trabalha as emoções, possibilita o diálogo sobre os valores sociais, e amplia a visão de mundo dos sujeitos. O contrário disso, ou seja, espaços educacionais que apresentam um número restrito de objetos e brinquedos, fazem com que a brincadeira de papéis sociais seja limitada (Mohan et al., 2022).

Os resultados da presente pesquisa permitiram identificar a existência de contextos diversos, em estrutura, materiais pedagógicos, brinquedos, organização física e corpo profissional, o que possivelmente é a realidade de outros municípios. Nessa equação, há algo que foge ao alcance dos profissionais, principalmente, das(os) professoras(es) dos CMEI's, que é da ordem das Políticas Públicas. Por isso, é urgente lutar por uma educação igualitária, na compressão de que essa desigualdade existe e impossibilita diversas ações nos espaços educacionais. Contudo, se conformar com esse tipo de cenário pode ter como consequência uma atuação pautada no senso comum ou no fatalismo. Essa constatação traz à tona a questão sobre quem é essa(se) professora(or), como foi e tem se dado sua formação profissional (Andrada, 2020).

A atuação da(o) professora(or) da Educação Infantil é reflexo de sua formação profissional, da presença ou tipo de formação continuada, do contexto de atuação, do tipo de inserção (contrato ou concurso) e de suas características pessoais. No tocante à formação, Andrada (2020) coloca que é necessária uma formação que favoreça o surgimento e exercício do pensamento crítico-reflexivo dos futuros profissionais. Independente do cenário apresentado o profissional crítico que possui uma boa formação e continua a se aprimorar seja de forma autônoma ou nos encontros coletivos fornecidos pelas instituições privadas ou públicas é capaz de trabalhar de forma eficaz e promover um espaço de desenvolvimento favorável às crianças (Andrada, 2020). A(O) professora(or) é uma das peças mais importantes nesse quebra-cabeça, pois mesmo diante de uma instituição com abundância de recursos é preciso saber como, quando e com qual intencionalidade utilizá-los. Por isso, o enfoque é tanto

pela presença de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento, quanto de profissionais capacitados, com formações continuadas de qualidade que promova o desenvolvimento humano adulto e transformações significativas reveladas na atuação profissional diária.

O tempo também é fator determinante para jogos de papéis que sejam potentes para o desenvolver dos sujeitos. Períodos mais longos possibilitam jogos de maior complexidade e de níveis elevados (Park, 2019). Desse modo, não basta que a brincadeira seja feita entre os intervalos das atividades pedagógicas planejadas ou no tempo livre que ocorre durante a higiene e alimentação das crianças: ela precisa fazer parte do planejamento pedagógica e do tempo de atuação da(o) professora(or).

Para além das inúmeras razões já descritas neste estudo que tornam essenciais o conhecimento por parte do corpo docente a respeito da brincadeira de papéis sociais, outra consequência positiva é a possibilidade de pôr intermédio desse tipo de brincadeira, conseguir identificar possíveis comportamentos atípicas no desenvolvimento de crianças (Mohan et al., 2022). Isto porque, as(os) profissionais podem identificar aspectos do desenvolvimento psíquico infantil através de sua manifestação na brincadeira de papéis sociais, e isso os torna capaz de reconhecer precocemente comprometimentos no desenvolvimento, relacionados por exemplo, com o autismo. Estudos (Chicon et al., 2020; Silva, 2017) utilizam-se da brincadeira de jogos de papéis como instrumento para analisar aspectos do desenvolvimento de crianças autistas. Mohan et al (2022) afirma que,

Um atraso na ocorrência de brincadeiras de faz de conta pode ser um marcador diagnóstico potencial na identificação de vários distúrbios do desenvolvimento infantil, como transtornos do espectro do autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e deficiência auditiva, indicando assim a necessidade premente de avaliar os comportamentos de brincadeira de faz de conta exibidos por essas crianças (p. 3).

A(O) pedagoga(o) contribui para o diagnóstico dessas crianças quando conhece sobre a brincadeira de papéis sociais e os aspectos do desenvolvimento que comumente se apresentam no momento deste brincar. Em paralelo a isso, realiza a observação atenta e qualificada das crianças quando estão brincando de jogo de papéis e no cotidiano educacional de forma geral. Advoga-se nessa pesquisa que, ao utilizar dessas ferramentas e identificar algo preocupante, a(o) docente deve trabalhar em conjunto com os demais profissionais da educação, a exemplo da(o) psicóloga(o).

Diante da necessidade de um conhecimento mais aprofundado acerca de aspectos do desenvolvimento infantil, em seus diversos tipos, afirma-se a relevância do trabalho de psicólogas(os) nesse contexto, pelo arcabouço teórico e científico que esse profissional constrói pela via de sua formação. Presente no contexto da Educação Infantil, a(o) psicóloga(o) pode auxiliar em casos como esse relatado acima, mas para além disso é capaz de contribuir no planejamento de ações, escuta da(os) profissionais, diálogo com as famílias, acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e desenvolver ações em parceria com os demais profissionais da instituição (Costa & Guzzo, 2006; Mezzalira et al., 2019).

Nessa conjuntura, as(os) professoras(es) que atuam na Educação Infantil precisam ter conhecimento sobre esse tipo de brincar e por intermédio dele planejar espaços, tempos e atividades que promovam o surgimento e complexificação das brincadeiras de papéis sociais a fim de que as crianças se desenvolvam auxiliadas pelo lúdico. No caso desse tipo de brincadeira, a prospecção das crianças quando assumem papéis sociais durante essa experiência, provoca aprendizados de modos culturais pela formação nos sujeitos de processos psicológicos complexos. Daí a relevância de investigar as concepções e práticas de professoras de Educação Infantil sobre esse tipo de brincadeira devido a seu papel constitutivo e guia do psiquismo humano.

OBJETIVO

OBJETIVO GERAL

Conhecer e analisar as concepções e a atuação de docentes no que se refere aos jogos de papéis sociais na Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as características sociodemográficas das(os) professoras(os);
- Conhecer a compreensão de docentes sobre os jogos de papéis sociais e sua relevância no desenvolvimento infantil;
- Apresentar e discutir como as brincadeiras de papéis sociais são abordadas nas pesquisas contemporâneas;
- Elencar, pelos relatos das docentes, os tipos de jogos de papéis nos quais as crianças se engajam, os espaços da instituição onde ocorrem e em quais momentos da rotina diária;
- Identificar as ações enunciadas pelas(os) professoras(es) referentes às brincadeiras de jogos de papéis.

MÉTODO

4.1 Delineamento

A pesquisa é do tipo qualitativa e de campo. A escolha desse método para a pesquisa se deu pela compreensão de que possibilita maior imersão no contexto estudado e na subjetividade dos sujeitos individualmente e em relação (Minayo, 2012).

4.2 Participantes

A amostra foi composta por trinta e uma professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) situadas no município de João Pessoa (PB). Os CMEI's foram escolhidos de forma aleatória por intermédio de sorteio online, vale salientar que os CMEI's são organizados por Regiões/Polos e existem no município nove Regiões/Polos. Frente ao exposto pela literatura científica e o pressuposto teórico utilizado nessa pesquisa (Elkonin, 2009) a respeito da idade em que se é possível observar com maior ênfase esse tipo de brincar, foram selecionadas apenas profissionais que atuavam nos anos finais da Educação Infantil. Nessa conjuntura, foram entrevistadas vinte e três professoras de pré I (4 anos) e oito professoras de pré II (5 anos), em um total de quinze CMEI's dos oitenta e oito existentes no período de realização da pesquisa. O total de CMEI's por Polo variou de acordo com a quantidade de unidades no Polo, assim como devido a disponibilidade da instituição. Abaixo na **Tabela 1** é apresentado a divisão do total de CMEI's pesquisados em cada Polo.

Tabela 1

Número de Unidades Pesquisadas em Cada Polo

| Número do Polo | Quantidade de unidades pesquisadas |
|----------------|------------------------------------|
| Polo 1 | 3 |
| Polo 2 | 1 |
| Polo 3 | 1 |

| | |
|--------|---|
| Polo 4 | 2 |
| Polo 5 | 3 |
| Polo 6 | 1 |
| Polo 7 | 2 |
| Polo 8 | 1 |
| Polo 9 | 1 |

4.3 Instrumentos e materiais

Para levantamento dos dados foram utilizados um questionário sociodemográfico, três imagens de crianças brincando, apresentação breve do conceito do objeto de estudo desta dissertação e por fim, uma entrevista semiestruturada, sendo as respostas colhidas por intermédio de um gravador de voz.

O questionário sociodemográfico continha perguntas, em geral, sobre a formação das profissionais e sua atuação na rede municipal de João Pessoa (PB) (**Apêndice 1**). No tocante às imagens, correspondiam a três imagens diferentes, impressas e plastificadas em papéis separados, que mostravam crianças brincando em situações que faziam referência ao jogo de papéis sociais. Essas representações foram escolhidas através de pesquisas na literatura científica (Szymanski & Colussi, 2020; Marcolino & Melo, 2015; Cerqueira-Santos & Bourne, 2016) sobre os tipos mais frequentes de jogo de papéis nos quais as crianças se engajam nas instituições de Educação Infantil, entre elas estão as brincadeiras de casinha, escolinha, salão de beleza, profissões como médico, mecânico, vendedor ou até mesmo ações como passeio ao centro da cidade e acidente de carro. Diante disso, as imagens foram selecionadas via *Google Imagens* e buscaram retratar as instituições brasileiras de ensino, e proporcionar às professoras maior aproximação entre o que possivelmente vivenciaram em suas turmas no dia a dia e o objeto desse estudo.

A primeira imagem apresenta um menino e uma menina vestidos de jaleco, estetoscópios e uma maleta, usando esses instrumentos em uma boneca (**Figura 3**). A segunda, visava trazer elementos que representassem a brincadeira de casinha, a imagem é composta por

quatro crianças estendendo roupas em um varal (**Figura 4**). Na terceira e última imagem, observam-se duas meninas em um cenário com flores, uma está segurando o que seria uma máquina fotográfica enquanto a outra está sentada próxima às flores (**Figura 5**).

Figura 3

Crianças brincando de médico(a)



Nota. Fonte Google Imagens (2022)

Figura 4

Crianças brincando de estender roupa



Nota. Fonte Google Imagens (2022)

Figura 5

Criança brincando de fotógrafa



Nota. Fonte Google Imagens (2022)

Foi realizado o estudo Piloto que contou com os seguintes procedimentos: questionário sociodemográfico, apresentação das imagens com a pergunta “*o que você observa nessa imagem?*”, leitura do conceito literal da brincadeira de jogos de papéis sociais formulada por Elkonin (1998/2009), Szymanski e Colussi (2020) e Marcolino e Mello (2015), e por fim, aplicação do roteiro de entrevista. Ao final do estudo piloto, constatou-se a necessidade de apresentar um conceito conciso e simples, capaz de reforçar para as profissionais o objeto de estudo da pesquisa em questão, contudo reduzir os vieses nas respostas das entrevistas, o que foi perceptível no estudo piloto. Diante disso, foi então construída uma síntese do conceito a partir do que havia sido apresentado anteriormente, sendo esta: “a brincadeira de papéis sociais ocorre quando a criança cria um contexto imaginário e nele interpreta papéis sociais”.

O roteiro de entrevista continha dez questões que versavam a respeito da brincadeira de jogos de papéis sociais, a vivência das profissionais em suas turmas referente a esse tipo de brincadeira, o que conheciam sobre ela e sua atuação frente a este brincar infantil (**Apêndice 1**).

4.4 Aspectos Éticos

Para efetivação da pesquisa em instituições públicas do município foi solicitada a autorização da SEDEC - JP. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de

Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP-CCS/UFPB) como requisito para a realização de pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado com o parecer de número CAAE 3101922.4.0000.5188.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fez parte desta pesquisa como documento de autorização indispensável para a coleta de dados que contou principalmente com esclarecimentos sobre a pesquisa e seus procedimentos, os benefícios e riscos sujeitos ao participante, a possibilidade de não participar ou de retirar a qualquer momento o consentimento sem qualquer penalidade (**Apêndice 2**).

4.5 Procedimentos para coleta de dados

Diante da aprovação do Comitê de Ética foi realizado o sorteio dos CMEI's que se distribuem em nove Regiões/Polos da cidade. O número de instituições abarcadas pela pesquisa dentro de cada Polo foi equivalente a quantidade de CMEI's no Polo. Em seguida, foram realizadas visitas às instituições e apresentada a proposta do estudo em seus objetivos e procedimentos, primeiro a gestão, e após o consentimento, as professoras. Posteriormente, através do aceite das profissionais e assinatura do TCLE iniciou-se a coleta.

A aplicação dos instrumentos de coleta ocorreram de forma individual com a presença da pesquisadora e da profissional de acordo com a disponibilidade de dia e horário das docentes, em local adequado na instituição de trabalho das participantes.

Inicialmente foi solicitado às profissionais que respondessem ao questionário sociodemográfico, e seguida foi realizada a entrevista. As imagens foram apresentadas uma de cada vez e requerido que em cada imagem, de forma separada, as profissionais respondessem o que elas observavam. As imagens foram dispostas uma por vez, estavam encadernadas e plastificadas em forma de livro para melhor visualização e maior segurança no manuseio. A cada nova imagem era repetida a pergunta para as profissionais. Em seguida, o conceito sobre

o jogo de papéis sociais era lido para as participantes. Após a leitura do conceito breve, foram iniciadas as perguntas da entrevista.

4.6 Procedimentos para análise dos dados

As falas das entrevistas foram transcritas literalmente e organizadas conforme seus conteúdos, similaridades, diferenças, contradições e derivaram-se das perguntas das entrevistas. Após a leitura do material obtido por meio da entrevista os dados foram organizados nos seguintes eixos para análise: a) Percepção das educadoras sobre as imagens apresentadas pela pesquisadora; b) Tipos de brincadeiras identificadas pelas professoras nas crianças; c) Locais na instituição que ocorrem as brincadeiras; d) Momentos da rotina nos quais ocorrem a brincadeira de jogos de papéis sociais; e) Concepções das professoras sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais; f) Concepções das professoras sobre o papel das brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento das crianças; g) Concepções das professoras sobre seu papel nos momentos de brincadeira de papéis sociais e; h) A brincadeira de papéis sociais em práticas docentes da instituição.

As respostas ao questionário sociodemográfico foram analisadas considerando os documentos oficiais que regem a educação brasileira e as produções científicas no campo da educação infantil e da Psicologia do Desenvolvimento. No tocante a discussão das entrevistas, foi realizada à luz dos documentos Federais e Municipais que regem a Educação Infantil, dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2007, 2018, 2021; Elkonin, 1998/2009) sobre a brincadeira de jogos de papéis e sua função no desenvolvimento infantil, e de pesquisas científicas contemporâneas sobre esse tipo de brincar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa do trabalho serão apresentadas e discutidas as respostas de 31 professoras da educação infantil do município de João Pessoa/PB ao questionário sociodemográfico e a um roteiro de entrevista semiestruturada. Os resultados do questionário sociodemográfico foram organizados em tabelas que representam os dados das participantes. Em seguida, os relatos das entrevistas serão apresentados e discutidos a partir de eixos de análise e categorias derivadas do roteiro de entrevista e das respostas das professoras.

5.1 Resultados dos dados sociodemográficos das professoras da educação infantil

Tabela 2

Dados Sociodemográficos Sobre Formação Profissional das Professoras da Educação Infantil Participantes da Pesquisa

| Dados sociodemográficos | Professoras (n = 31) |
|------------------------------------|----------------------------|
| Idade | 21 a 30 = 01 |
| | 31 a 40 = 08 |
| | 41 a 50 = 15 |
| | 51 a 60 = 06 |
| | 61 a 70 = 01 |
| Média | 44,9 |
| Sexo | Feminino = 31 |
| Nível de formação | Superior em Pedagogia = 29 |
| | Cursando Pedagogia = 01 |
| | Magistério = 01 |
| Ano de conclusão da formação | 1990 a 2000 = 01 |
| | 2001 a 2010 = 08 |
| | 2011 a 2020 = 19 |
| | 2021 a 2022 = 03 |
| Instituição que cursou a graduação | Privada = 28 |
| | Pública = 3 |
| Pós-graduação | Não = 18 |
| | Sim = 12 |

| | |
|--|---|
| Especialidade da pós | Educação Especial (AEE) = 01 Supervisão Escolar e Coordenação Educacional (AEE) = 01 Supervisão Educacional = 01 Supervisão e Orientação Escolar = 01 Psicopedagogia = 01 Atendimento Educacional Especializado = 01 Educação Infantil = 03 Supervisão e Orientação = 01 |
| Ano de conclusão da Pós-graduação | 2000 a 2010 = 03 2011 a 2020 = 04 2021 a 2022 = 03 |
| Instituição que cursou a Pós-graduação | Privado = 09 Pública = 01 |

De acordo com a **Tabela 2** a média de idade das professoras é de 44,9 anos, com concentração de quase metade (n = 15) na faixa entre 41 e 50 anos. Os resultados demonstraram a prevalência de profissionais do sexo feminino (n = 31), o que foi também verificado em estudos no contexto da Educação Infantil da cidade de João Pessoa- PB (Alexandrino, 2021; Albuquerque, 2021). No entanto, esses dados são encontrados também em outras pesquisas realizadas nesse nível de educação (Silva & Barroso, 2022; Bitencourt et al., 2018; Ribeiro & Klunck, 2018; Voltareli & Monteiro, 2016).

Essa realidade encontrada nos dados pode estar associada a visão acrítica sobre a exigência dos documentos oficiais para uma atuação voltada ao educar e cuidar. Nessa etapa, por vezes o educar é deixado em segundo plano e o destaque fica para o cuidar; nesse aspecto, a mulher é associada àquele sujeito com maiores aptidões para este trabalho devido à maternidade e características a elas atribuídas pela sociedade como: delicada, doce, carinhosa, e até o dom natural atribuído à mulher para o trabalho com crianças (Vasconcelos et al., 2024). Essa é uma justificativa que, aliada ao baixo investimento efetivo na Educação infantil e a desvalorização da mulher no mercado de trabalho, formam a equação perfeita para condições de trabalhos precárias, principalmente salariais, para essas profissionais.

Aparece nesse cenário a discussão sobre o profissional do sexo masculino nesse espaço de trabalho. Como há a necessidade de cuidados pessoais, por exemplo, dar banhos nas crianças, existe o receio de responsáveis e profissionais quanto a atuação desse professor, o que é compreensível haja vista que de acordo com o Boletim de Epidemiologia a respeito das notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil de 2015 a 2021 lançado pelo Ministério da Saúde em 2023, os números mostram que os homens são responsáveis por 81% dos casos de violência contra crianças de 0 a 9 anos e entre os(as) agressores(as) 68% são familiares e conhecidos. Esse resultado precisa ser refletido e não fortalecido junto aos preconceitos sexistas como a ideia de que os homens são mais firmes quando é necessário disciplinar e educar, por isso são destinados a turmas de indivíduos maiores e não aos bebês ou crianças pequenas (Vasconcelos et al., 2024).

No tocante ao nível de formação profissional, a maioria relatou possuir curso superior em pedagogia (n = 29), seguida por uma com magistério e uma cursando pedagogia. Com relação ao ano de formação na graduação percebeu-se nas participantes a presença de formações desde os anos de 1990 até o ano de 2022, com mais assiduidade entre os anos de 2011 a 2020 (n = 19). Apenas três responderam ter cursado a graduação em instituição pública, em detrimento das demais que se formaram em faculdades privadas (n = 28).

Ao serem perguntadas se realizaram pós-graduação, dezoito delas informaram não possuir pós-graduação, enquanto doze delas responderam que sim. Entre as professoras que afirmaram ter pós-graduação as áreas explicitadas foram: Educação Infantil (n = 03); Supervisão Escolar e Coordenação Educacional (AEE) (n = 01); Supervisão Educacional (n = 01); Supervisão e Orientação Escolar (n = 1); Psicopedagogia (n = 1); Atendimento Educacional Especializado (n = 01); Supervisão e Orientação (n = 01) e Educação Especial (AEE) (n = 01). Os anos de conclusão da Pós-graduação se agruparam entre 2011 a 2020 (n = 4), logo após os anos entre 2000 a 2010 (n = 3) e 2021 a 2022 (n = 3). A instituição privada foi

responsável por nove formações de pós-graduação entre as participantes e a pública apenas uma.

O descaso com a Educação Infantil é revelado há tempos, quando não era necessária a escolaridade em nível de formação para atuar nas creches e pré-escolas (Silva & Tavares, 2016), realidade que mudou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que regulamenta que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil (...) (p. 46, artigo 62).

Percebe-se, a partir dos resultados, que são profissionais formadas, e que uma porcentagem considerável possui pós-graduação. Em relação às formações (graduação e pós-graduação) ocorreram em sua maioria nos últimos 10 anos. Pesquisa de Silva e Tavares (2016) refere que “é na formação desses profissionais que se veem os maiores desafios da educação infantil” (p. 8). Para uma atuação qualificada, as(os) profissionais precisam conhecer sobre o desenvolvimento infantil, para que a partir disso possam promover atividades significativas para as crianças. Contudo, o que se nota é o distanciamento entre a teoria estudada com relação ao conhecimento sobre quem é essa criança e a forma esperada de atuação profissional, e a prática cotidiana (Silva & Tavares, 2016).

Diante disso, mesmo ante a formação, os desafios para uma educação de qualidade permanecem, e é importante destacar que na Educação Infantil há também a modalidade de monitora(or) junto a(ao) professor(or), profissional a quem frequentemente não é exigido qualquer tipo de formação, porém está diariamente com as crianças e faz parte como profissional ativo da educação. Nesse ponto, reafirma-se a importância da Psicologia do Desenvolvimento e sua mediação por parte do profissional de Psicologia nesse contexto.

Tabela 3

Dados Sociodemográficos Sobre Atuação Profissional das Professoras da Educação Infantil Participantes da Pesquisa

| Dados sociodemográficos | Professoras (n = 31) |
|----------------------------------|------------------------|
| Tempo de atuação docente | 1 ano a 10 anos = 05 |
| | 11 anos a 20 anos = 20 |
| | 21 anos a 30 anos = 06 |
| Ano de admissão na rede | 1990 a 2000 = 01 |
| | 2001 a 2010 = 11 |
| | 2011 a 2020 = 15 |
| | 2021 a 2022 = 04 |
| Ano de ingresso na instituição | 2000 a 2010 = 03 |
| | 2011 a 2020 = 17 |
| | 2021 a 2022 = 10 |
| Tempo que leciona na E. I. | 1 ano a 10 anos = 10 |
| | 11 anos a 20 anos = 17 |
| | 21 anos a 30 anos = 04 |
| Leciona em outras turmas | Não = 30 |
| | Sim = 1 |
| Trabalha em outra escola da rede | Não = 31 |
| Exerce outra atividade laboral | Não = 30 |
| | Sim = 1 |
| Trabalha em outra instituição | Não = 30 |
| | Sim = 1 |
| Turma que leciona | Pré I = 23 |
| | Pré II = 8 |

Na **Tabela 3** exibe os dados sociodemográficos sobre atuação profissional das professoras da educação infantil participantes da pesquisa. Verifica-se que 20 das 31 professoras dispõem de um tempo de atuação docente que se encontra no intervalo de 11 a 20 anos. Das participantes, 26 ingressaram na rede municipal de João Pessoa entre 2001 e 2020.

Os anos de 2011 a 2020 (n = 15) e 2001 a 2010 (n = 11) foram os que prevaleceram quanto ao ano de ingresso das professoras na instituição que trabalham atualmente. Com relação ao tempo que elas lecionam na Educação Infantil, 17 informaram trabalhar entre 11 anos a 20 anos e 10 entre 1 ano a 10 anos.

Das professoras entrevistadas, 30 informaram que não lecionam em outras turmas da educação básica, o que pode ser justificado devido a carga horária extensa exigida pela educação infantil. As educadoras majoritariamente responderam que não trabalham em outra instituição da rede, no entanto apenas 1 relatou que exerce outra atividade laboral em um campo de trabalho em outro âmbito social. A única participante que atua em outra instituição exerce a função de professora e faz-se necessário pontuar que esta é concursada.

A baixa remuneração salarial obriga as professoras a se submeterem a diversos empregos para conseguir dar conta das necessidades básicas de sobrevivência; no entanto essa realidade não é possível para as professoras da Educação Infantil devido à carga horária e à demanda específica do trabalho com crianças. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Viegas (2022) com professoras da Educação Básica, mesmo diante de salários vergonhosos, essas profissionais precisam contribuir de forma significativa na renda familiar, até porque na maioria dos lares brasileiros as mulheres são as únicas responsáveis pela família. A realidade então é de uma carga horária de trabalho de mais de 40h somado a salários vexaminosos, sem que haja qualquer movimento de protesto, o que pode ser explicado pela forma de vínculo empregatício, como o contrato, pois é observado nessa pesquisa que a única professora que trabalha em outra instituição é concursada. Embora muitos concursos públicos tenham remuneração salarial baixa, esta é ainda a forma mais segura de garantia de direitos para as(os) trabalhadoras(es) das instituições públicas.

Das professoras que participaram da pesquisa, 23 atuavam no Pré I, e 8 no Pré II. Ressalta-se que a seleção das turmas ocorreu de acordo com a disponibilização das professoras pela direção ou pelas turmas da instituição. A pesquisa encontrou diversos cenários institucionais, CMEI's com turmas de pré I e II, e aqueles nas quais apenas havia turma de pré I ou pré II, realidade que direcionou de antemão o nível de atuação da profissional entrevistada.

5.2 Resultados das entrevistas das professoras da educação infantil

a) Percepção das educadoras sobre as imagens apresentadas pela pesquisadora

Esse eixo foi composto a partir da exposição às profissionais das três imagens, seguidas da pergunta: “*o que você observa nessa imagem?*”. Os resultados da análise demonstraram relatos em comum entre as três imagens, sendo estes organizados em quatro categorias: **Descrição literal da imagem, Criação de história sobre o significado da imagem, Promoção de desenvolvimento pela via da brincadeira e Imitação pelas crianças de ações dos adultos**. As respostas das participantes podem ser identificadas em mais de uma destas categorias, ou seja, uma determinada fala pode ser conteúdo para análise em mais de uma categoria.

Na categoria **Descrição literal da imagem** (n = 28) foram incluídas as respostas que faziam uma descrição fiel da imagem, os elementos, cores, figuras, pessoas que delas fazem parte. A exemplo da primeira imagem, a participante falou, “observo quatro crianças, tem tipo um varal, os prendedorezinhos na mão colocando uma roupinha no varal” (P3); na segunda, foi relatado por P6 que na imagem tinham, “duas crianças com dois brinquedos, e com duas bonecas, eu creio que seja um menino e uma menina também”; na terceira imagem essa mesma participante falou, “é uma criança tirando foto e outra que está numa paisagem colorida, com flores e outra criança tirando foto delas”.

No tocante à categoria **Criação de história sobre o significado da imagem** (n = 12) as participantes ao visualizarem as imagens criaram uma história de o porquê de as crianças estarem brincando daquela forma. P1, ao observar a imagem II, relatou: “ela (criança) deve estar ilustrando alguma interpretaçãozinha de história”. Já na terceira imagem a mesma participante além de criar uma história para a cena que observou, se coloca como sujeito na história e condensa as imagens com sua prática pedagógica, como ilustra a fala a seguir:

“a criança aí tá observando, creio eu que a professora pediu pra fazer esse registro pra depois, tô falando o que eu faria, pra depois ela poder fazer uma roda de conversa mostrando o registro que a criança fez, e nessa roda de conversa pedir pra criança relatar um pouco do que tá vendo, do que aconteceu, tem a questão também das cores” (P1).

A categoria **Promoção de desenvolvimento pela via da brincadeira** (n = 20) foi formada por respostas que se referiam a aspectos do desenvolvimento que eram favorecidos pelas brincadeiras encenadas nas imagens. Em relação a primeira imagem, habilidades como coordenação motora fina e grossa (n = 8), movimento de pinça (n = 4), interação entre as crianças (n = 3) e autonomia (n = 3) foram amplamente citadas pelas professoras como favorecidas pelo exemplo de brincadeira de papéis sociais da imagem. De acordo com as falas, são mencionadas atividades pedagógicas muitas vezes preparatórias para a escola, que parecem se confundir com aquelas que de fato são foco da Educação Infantil.

A coordenação motora fina e grossa corriqueiramente citada pelas professoras(es) da Educação Infantil é uma habilidade significativa quando da aquisição desta pelos sujeitos, dado que contribui para as atividades desenvolvidas no cotidiano e para o desenvolvimento global das crianças. Essas atividades devem ser desenvolvidas nos espaços educacionais através da ludicidade: a coordenação motora ampla como pular, correr, e a coordenação motora fina, como pintar e recortar (Freitas & Assis, 2007; Ribeiro & Klunck, 2018).

A compreensão de que esta é uma aquisição relevante para as crianças é clara ante os estudos do desenvolvimento infantil; o que se questiona é o foco e o lugar que essas atividades ganham conforme a concepção sobre qual a finalidade da Educação Infantil. Parece haver uma urgência e supervalorização dessa habilidade, não pelo desenvolvimento do sujeito em si ou pelas competências que as crianças adquirem ao executar movimentos com o corpo ou com as mãos, mas sobretudo porque ao adquirir maior destreza com as mãos, por exemplo, a criança pode estar ‘se preparando’ para a escrita. Desse modo, o lúdico e as trocas nas relações

sociais dão lugar à escolarização antecipada (Silva & Tavares, 2016). Com essa aquisição, parece que o trabalho da(o) professora(or) recebe o selo de aprovado, e as crianças ganham *status* de desenvolvidas.

Em outra categoria, as participantes com recorrência (n = 15) se referiam a **Imitação pelas crianças de ações dos adultos** relacionada ao seu contexto de inserção social. Ressalta-se a utilização, por parte das professoras, de palavras como ‘imitar, interpretar, reproduzir, copiar, encenar e refletir’. Na imagem I essas ações estão direcionadas a imitação das experiências domésticas familiares, como se segue: “(...) brincando de casinha, elas gosta muito de **interpretar** o papel da mãe, do pai, de cuidar da casa, de ta fazendo a comidinha” (P9); “acho que as crianças **copiam** muito o que elas veem” (P27);

“acredito eu que elas tão fazendo algo que viu alguém fazendo, pra ela talvez seja uma brincadeira de ser como a gente, pra elas é divertido, pro adulto já não é, e eu vejo que as crianças tipo assim como se fosse algo bem responsável, mas bem sérias como o adulto, de fato **reproduzindo** mesmo” (P16).

Nas demais imagens destaca-se a imitação ainda relacionada com as vivências do sujeito, contudo são imitações de profissões e de sua forma de atuação. Sobre a imagem II, as participantes falaram que “(...) eles tão fazendo **encenação** de médicos (...)” (P16); “crianças brincando de boneca tipo **imitando** médicos” (P23). Na imagem III, “(...) eu acho que a inspiração dela foi vê como ela via a professora e ela tava é **refletindo**” (P8); “(...) eles tão **representando** as profissões (...)” (P24).

Diferente dos animais, os seres humanos ao se utilizarem da imitação podem desenvolver o psiquismo, novas habilidades e comportamentos. Essa ideia apoia-se em Vygotski (2001) para quem, nos humanos, a imitação está distante de ser uma ação meramente mecânica, biológica; é por intermédio da imitação e do suporte dos adultos que as crianças internalizam as relações interpessoais, os usos sociais dos objetos e se desenvolvem. Esse ato

de imitação já pode ser observado nos primeiros meses do primeiro ano de vida (Herculano-Houzel, 2005).

Ao necessitar da mediação do adulto para a imitação, um conceito bastante conhecido nos escritos de Vygotski ganha destaque, o de Zona de Desenvolvimento Iminente. Há aqui uma relação íntima entre imitação e Zona de Desenvolvimento Iminente, “[...] tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender pela direção e colaboração do adulto, ou com ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós, na área da imitação”. (Vygotski, 1996, p.268). De acordo com Vygotski (2001, p. 241) “(...) o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”.

Características individuais de cada imagem também foram referidas. Na imagem II, um número expressivo de professoras (n = 21) relatou que as crianças estão brincando de médico e nove delas atrelaram a profissão de médico a característica do cuidado, “(...) isso eu vejo aí na parte do cuidar, o cuidado que você tem com o outro” (P5); “como se fosse médico, cuidando, cuidar do bebê (...)” (P7); “o cuidado, o amor, o cuidado” (P8); “(...) o cuidar, o cuidar com o outro, com o próximo (...)” (P12).

O cuidar na educação infantil constitui-se como um elemento estrutural proposto pelos documentos oficiais da educação, a exemplo da BNCC (2018), quando postula a obrigatoriedade do trabalho atrelado ao “educar e cuidar” (p. 36). No cotidiano das instituições, esta é uma questão que tem evidência entre os profissionais que atuam nesse nível da Educação Básica. Para Anjos e Zocoler (2019) o senso comum, o cuidado e as atividades lúdicas têm sido predominante na Educação Infantil, e a atuação profissional rasa em conteúdo, no aguardo pelo “amadurecimento” natural dos sujeitos. A crítica não é à utilização do lúdico, até porque seria totalmente incoerente com as funções da Educação Infantil, mas sim ao uso do lúdico nas ações

pedagógicas para promoção do desenvolvimento mais complexo das crianças, na ampliação do conteúdo simbólico que complexifica o psiquismo infantil (Anjos & Zocoler, 2019).

Ainda nesta pergunta, a questão de gênero foi abordada na fala de três profissionais quando relataram sobre a possibilidade de meninas e meninos escolherem a profissão de médico, as cores e os brinquedos com os quais brincar, “(...) porque tem aquele negócio de dizer “ah menino só brinca de carrinho” e eles aí a gente deixa eles bem à vontade (...)” (P5);

“(...) porque menino e menina pode brincar de boneca, porque é desse jeito que eu ensino pros meus meninos, que o rosa, o azul são cores e todo mundo pode brincar com as cores e também pode brincar de boneca do mesmo jeito que as meninas podem brincar de carro” (P19).

“(...) não tem essa coisa de “não, menino é azul é de menino, menina não vai pegar porque é azul ne”, então aí não tem essa coisa de cada um numa cor (...) então há uma interação entre eles aí, uma socialização que não tem preconceito, sem preconceito” (P31).

Os estudos encontrados por Vasconcelos et al (2024) revelam um cenário totalmente diferente desse relatado pelas professoras a respeito da forma como as questões de gênero são trabalhadas na Educação Infantil. Concepções preconceituosas e estereotipadas sobre o que é da ordem do feminino e masculino foram identificadas, com ideias de que há uma diferença natural entre os gêneros no tocante aos brinquedos que devem ser utilizados, os comportamentos apresentados e os espaços ocupados.

Essa distinção vai além das ações das(o) professoras ou de outros profissionais das instituições: está nos próprios brinquedos enquanto artefatos culturais, na organização dos espaços institucionais, nas pinturas das paredes, nas concepções aprendidas e reforçadas no seio familiar desde o nascimento. Contudo, outras pesquisas demonstram por parte das crianças e não das docentes, certa transgressão a esse comportamento hegemônico esperado, como meninas que escolhem brincar de futebol (Vasconcelos et al., 2024).

As instituições deveriam ser espaços em que as crianças aprendessem sobre a pluralidade humana, o respeito às diferenças, que as cores que gostam ou os brinquedos que brincam não as definem como menina ou menino, local em que os sujeitos se sentissem à vontade para ser e brincar com liberdade, e respeito à liberdade do outro (Brasil, 2018). Esse é um ponto muito sensível e presente nas instituições, principalmente na Educação Infantil, que parece se assemelhar a dificuldade de compreender a necessidade de orientar as crianças sobre seu corpo através da educação sexual no combate à exploração e abuso sexual infantil. Perpetua-se um conservadorismo que além de impedir que práticas preventivas e transformadoras sejam realizadas no contexto educacional, reproduzem preconceitos e estereótipos (Sepulveda & Sepulveda, 2016).

b) Tipos de brincadeiras identificadas pelas professoras nas crianças

Ao serem perguntadas se já tinham observado as crianças brincarem de jogos de papéis sociais, todas as profissionais responderam que sim. Diante disso, posteriormente, foi perguntado “*qual(is) tipo(s) de brincadeira (de jogos de papéis sociais) você observa entre as crianças?*”, ambas as perguntas compõem este eixo. As respostas das profissionais convergiram para as seguintes categorias: **Ações atreladas a família, Profissões desenvolvidas na sociedade, Trabalhos domésticas, Atividades sociais, Encenação de histórias infantis ou de super-heróis.**

Com relação aos tipos de brincadeiras que englobam a categoria **Ações atreladas à família** (n = 24), as participantes responderam que as crianças brincavam de pai e mãe (n = 9), casinha (n = 4), mãe (n = 2), família (n = 1), tio e tia (n = 1), tia (n = 1), mãe e filha (n = 1). Outras participantes enfatizaram que as crianças ao brincarem imitavam ações de seus familiares como, “(...) dramatizar a própria família em casa (...)” (P11); “(...) imitam os pais em casa (...)” (P13); “(...) eles sempre vivenciam o que tem em casa, o que faz com a família

(...)” (P14); “(...) representam os pais em casa (...)” (P18); “(...) trazem muito de casa o que acontece (...)” (P24); “(...) espelhando os papéis de casa (...)” (P29).

Verificou-se que os **Trabalhos domésticos** estão intimamente relacionadas com as **Ações atreladas à família**, visto que são atividades produzidas no núcleo familiar, sendo elas cozinhar (n = 6), arrumar a casa (n = 3), estender as roupinhas (n = 1), organizar (n = 1), limpar, varrer (n = 1), fazer compras (n = 1), arrumar os filhos (n = 1) e cuidar dos filhos (n = 1).

Na categoria **Profissões desenvolvidas na sociedade**, as professoras citaram que as crianças brincam de médico (n = 8), motorista (n = 4), polícia/policial (n = 2), jogador (n = 2), manicure (n = 2), maquiadora, cabeleireira, ajeitar os cabelos (n = 1), jogador de futebol (n = 1), bailarina (n = 1), mecânico (n = 1), cozinheira (n = 1), vendinha, vender banana (n = 1). Parte das professoras justificaram que as profissões representadas pelas crianças em suas brincadeiras eram profissões exercidas pelos familiares das crianças, ou profissões que são apreciadas por estes, como jogador de futebol. Vale ressaltar que as participantes realizaram essa afirmativa, segundo elas, por conhecer em alguma medida os responsáveis das crianças.

Ao relatarem sobre o brincar pelas crianças da profissão de policial, três profissionais citavam que quando brincam de policial também figuram o ladrão e utilizam de brinquedos ou materiais para representar armas. Além disso, duas delas afirmaram que esta é uma brincadeira realizada pelos meninos; segundo elas: “(...) quando tão brincando daqueles bloco de encaixe eles faz armas, faz de conta que é arma pra ta atirando um no outro, pegam até nas mãos coloca pra trás as mão como se fosse polícia ne e ladrão” (P20); “(...) os meninos gostam de brincar de polícia e ladrão que eles gostam muito de fazer arma (...)” (P22); “(...) os meninos eles pegam os brinquedos de encaixe eles fazem arma, eles brincam de policial (...)” (P30).

Em pesquisa desenvolvida por Marcolino e Melo (2015) foram identificados diversos temas para as brincadeiras de papéis sociais, entre eles o que foi denominado de tiroteio. As autoras relataram que as crianças construía armas utilizando peças de jogos de montar ou

utilizavam as mãos, e em seguida representavam que estavam atirando nos outros participantes da brincadeira. Pontuam que no bairro onde se localiza uma das escolas em que este tipo de brincar foi observado, é corriqueira a notícia de atos violentos. A ação do professor frente a esse tipo de brincar no estudo de Marcolino e Melo (2015) foi a proibição e o encerramento da brincadeira.

Será que esta foi a ação profissional mais indicada para contribuir com o desenvolvimento das crianças? Se não, qual seria a intervenção que melhor favoreceria esse desenvolvimento? Mais adiante serão discutidas as ações da(o) professora(or) frente a este brincar, mas ao refletir sobre esses achados e a atuação profissional ante a isso é possível perceber que essa atuação não está em consonância com o que preconiza a literatura científica sobre essa questão. Este poderia se tornar um momento significativo para a atuação da(s) professora(s), pois possibilitou conhecer as crianças e seus desejos, bem como abrir espaço para o diálogo com elas. De forma alternativa, os comportamentos e emoções infantis podem ser mais bem compreendidos pelas crianças, por exemplo, quando são criados espaços de conversas mediadas pelas professoras, com uso e exposição de materiais audiovisuais e brinquedos ajustados ao nível de desenvolvimento infantil e que auxiliem a compreensão dessas crianças. Daí a importância da formação continuada de professoras de Educação Infantil visando a construção de saberes essenciais para esse campo de atuação. Defende-se que o conhecimento sobre os objetivos das práticas docentes na Educação Infantil pode se materializar em ações pedagógicas intencionais que mobilizem processos de desenvolvimento e aprendizado. Acrescenta-se a isso que a formação a nível de graduação ou a continuada pode colaborar para que professoras deste nível de Educação Básica agucem seu senso crítico, e tenham capacidade de lidar com situações que promovam desenvolvimento infantil (Andrada, 2020).

Ainda com relação à categoria **Profissões desenvolvidas na sociedade**, nove professoras relataram que nas brincadeiras identificaram profissões exercidas na escola como, professora (n = 2), professor (n = 2), diretora (n = 1). Das entrevistadas, seis profissionais especificaram que ao brincarem de professora as crianças imitavam sua atuação, “fazem como a professora” (n = 5), “brincar de ser eu” (n = 1). Uma das entrevistas relatou em resposta a outra pergunta:

“(...) quando me imitam eu vejo até coisas que eu posso mudar, pontos que eu vejo tipo (pausa) é (pausa), ela pegou (pausa) a criança pegou um apagador aí ela bateu assim no biró (fez o exemplo com a mão), aí fez “faz silêncio”, aí eu vi assim (pausa) que não é pra mim fazer isso ne, então eu tava aprendendo com eles” (P22).

Ao identificar as crianças brincando de ser professora, imitando algumas de suas ações, que parecem ser compreendidas por ela como errada, a professora reflete sobre sua postura enquanto docente e enfatiza a necessidade de mudanças em sua atuação.

Duas professoras apresentaram falas que denotam **Atividades sociais**, tais como aquelas que as crianças brincam de ir para a “pracinha tomar um sorvete, um picolé, ir pro shopping” (P14) ou “(...) esperar o uber para ir ao shopping” (P26). Outras entrevistadas relataram que as crianças ‘**Encenam histórias infantis ou de super-heróis**’ como chapeuzinho vermelho (P3) e homem aranha (P17).

Ao analisar os tipos de brincadeiras percebe-se que são reflexo das relações sociais e do contexto social vivenciado pelas crianças, conforme relatado pelas professoras, seja do seio familiar ou a nível sociedade. Esse resultado permite o resgate aos escritos de Elkonin (2009) sobre o conteúdo do jogo explicitado na quarta tese. Conforme esse autor, o conteúdo base para o jogo são as relações humanas (quarta tese) e, a partir do período em que as crianças passaram a ser impedidas de vivenciar situações de trabalho do mundo adulto, elas transferiram essas ações para o ato de brincar (primeira tese). Na concepção desse autor, quando brincam as

crianças se sentem parte desse mundo social, utilizando-se do homem como conteúdo (Ekonin, 2009). Segundo Mukhina (2022) no jogo dramático, como a autora se refere à brincadeira de jogos de papéis, as crianças explicitam questões vivenciadas em suas realidades familiares e de tipos de trabalho dos quais em algum momento entraram em contato. Sobre essa questão, Marcolino et al. (2014) em consonância com as ideias anteriores, acrescenta a essa discussão que como as brincadeiras de papéis sociais têm seu fundamento nas relações e são diversos os contextos e vivências humanas, assim também o jogo varia em seus temas e conteúdos.

Ao descreverem sobre os tipos de brincadeiras que observam nas crianças constatou-se que doze professoras associavam o brincar ao uso de brinquedos, principalmente a boneca: “(...) eles brincam assim a boneca (...) como se fosse o bebê deles mesmo, criança, tomando conta dela, com aquele carinho todo” (P17);

“pega a boneca as vezes faz até de conta que ta gestante, coloca a boneca por dentro da roupa (...) fazendo de conta que tava tendo um bebe, aí pede lençol pra brincar, toalha pra ta enrolando a boneca, colocando no braço, dá até de mama” (P20).

Outras profissionais (n = 8) relacionaram o surgimento da brincadeira a partir de outros materiais e espaços: “(...) quando a gente vai pro parquinho eles imagina, pega as pedrinhas brinca de que vendinha (...)” (P14); “(...) com a massinha elas fazem unha em gel, elas brincam de designer, elas fazem colar com a macinha de modelar, fazem pulseira (...)” (P30).

A literatura e os resultados da pesquisa reafirmam que o brinquedo tem um lugar essencial para a brincadeira enquanto suporte para que as crianças consigam representar, através do lúdico, aspectos da vida social. Para Kishimoto (2017) “representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência” (p.18), ou seja, as crianças se utilizam do brinquedo como substituto dos objetos da realidade. O brinquedo enquanto objeto produzido por sujeitos históricos e culturais manifesta em sua estrutura aspectos das

concepções sociais de cada cultura e isso impacta a forma como as crianças brincam e se relacionam com esse objeto cultural (Kishimoto, 2017).

Outros objetos não estruturados são utilizados nas brincadeiras como caixas, painéis, livros, garrafas entre outros para representar um objeto da realidade, por exemplo, quando a criança usa um pedaço de pau como se fosse um cavalo. Contudo, os objetos que serão usados para representar algo real precisam parecer em aspecto e função com o que se pretende representar; ou seja, é improvável que a criança pegue um livro e suba nele para brincar de cavalo (Vigotski, 2007, Dametto & Bragagnolo, 2020).

c) Locais na instituição nos quais ocorrem as brincadeiras:

Esse eixo derivou da pergunta “em qual(is) local(is) da instituição aconteceram (as brincadeiras observadas pelas professoras)?”. Foram mencionadas pelas professoras locais como, **sala** (n = 22); **pátio** (n = 15); **área externa** (n = 7); **parquinho** (n = 4); **parque** (n = 2); **biblioteca** (n = 2); **brinquedoteca** (n = 2); **corredores** (n = 2); dentro e fora de sala (n = 2); nos brinquedos (n = 1); área do lazer (n = 1). Segue abaixo na **Figura 6** as respostas das profissionais em nuvem de palavras.

Figura 6

Nuvem de palavras das respostas sobre os locais na instituição que ocorrem as brincadeiras.



Nota. Fonte Elaboração da pesquisadora

A figura acima sintetiza o conjunto de espaços ocupados pelas crianças em suas atividades com as professoras entrevistadas. Pelas visitas realizadas a cada instituição durante a realização das entrevistas, percebeu-se uma diversidade de estruturas dos CMEI's e da organização de seus espaços identificadas no decorrer da pesquisa, desde a estrutura física da instituição até a organização das salas. É preciso garantir tempo e espaço na Educação Infantil para o brincar, para favorecer a criatividade, a relação com o outro, apropriação e produção de cultura. Para isso é necessário organizar espaços internos e externos para atividades entre as crianças. Contudo, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas com foco em propiciar condições de desenvolvimento aos sujeitos, e a observação atenta do professor durante as brincadeiras das crianças pode contribuir no processo de construção do planejamento, levando em consideração os interesses de sua turma (Oliveira, 2011).

O maior número de menções à sala como o local que ocorre com maior frequência a brincadeira de papéis sociais deve-se talvez ao fato de ser o local em que as crianças passam maior parte do tempo quando estão nas instituições (Braz & Silveira, 2014). Longos períodos de tempo dentro das salas pode significar que as crianças precisam dar conta de muitas atividades pedagógicas, uma forma de a professora conseguir controlar a turma com facilidade e ainda adiantar seus afazeres docentes, ou de que a sala é bem-organizada e estimulante para os sujeitos e favorece o surgimento desse brincar.

O brincar de papéis sociais reproduz as relações sociais e se produz através dela; então, ao planejar a organização da sala, deve-se considerar um espaço que contribua para interações entre os sujeitos. Considerar a organização do espaço físico da sala na Educação Infantil com relação à disposição das cadeiras, mesas, armários e dos materiais é fundamental para planejar os 'arranjos espaciais' e a diversidade de interações e atividades que podem ser estabelecidas entre as crianças e a professora. Os arranjos espaciais possuem três formas: arranjo semi-aberto,

arranjo aberto e arranjo fechado (Legendre, 1999). De acordo com Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) a definição dos arranjos são as seguintes:

O “arranjo semi-aberto” é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão de todo o local. Zonas circunscritas são áreas delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo etc. [...] No “arranjo aberto”, há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. No “arranjo fechado”, há a presença de barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, que dividem o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total do local pelas crianças (pp. 446-447).

Os arranjos espaciais podem possibilitar que interações sociais entre grupos ocorram, a exemplo do arranjo do tipo semi-aberto, com as zonas circunscritas que estimulam a produção de pequenos grupos facilitando às crianças interagirem mais entre si, o que produz um espaço fértil para estimulação da autonomia e interação desses sujeitos (Braz & Silveira, 2014; Carvalho & Rubiano, 2001; Campos-de-Carvalho, 2004). Deve-se salientar que a organização não deve ser estática, pelo contrário, é preciso mudar durante o percurso do ano letivo a distribuição dos objetos nesse ambiente para que ele acompanhe e faça sentido ante o que está sendo trabalho no planejamento pedagógico (Santos & Braz Aquino, 2023).

Em resposta a essa pergunta, duas falas são importantes de serem citadas, embora fuja do que de fato foi perguntado: a primeira descreve a explicação da professora sobre a razão pela qual ela observa as crianças,

“(...) porque a partir desses momentos (observação das brincadeiras) é que a gente faz os relatos, um relatório deles ao final de cada bimestre, então isso é muito importante pra que a gente observe tanto fora, como dentro, como eles interagem, se eles interagem mais dentro da sala, se é fora da sala, um ambiente externo, livre, entendeu, então (...) essa avaliação a gente tem que sempre ali contínua” (P15).

Sobre essa fala, retomam-se os argumentos de Arce e Baldan (2021) para quem o professor, ao observar as crianças brincando de papéis sociais pode conhecer melhor sua turma, construir uma relação significativa entre professora(or) e crianças, produzir um ambiente de aprendizado mais estimulante para elas, como também contribuir para o planejamento pedagógico ajustado a cada realidade (Manfré & Ariosi, 2019), o que vai além de observar para intervir em desavenças entre as crianças. Ao observar, a(o) professora(or) pode refletir sobre suas práticas pedagógicas, as experimentações pelas crianças, e o impacto em seu desenvolvimento. Observar então envolve “reflexão, inferências, levantamento de hipóteses, discussão, confronto de pontos de vista, argumentações, conhecimentos prévios, concepções, valores, dentre outras características do educador” (Manfré & Ariosi, 2019, p. 159).

Para Manfré e Ariosi (2019) a observação é uma ação que necessita ser aprendida, já que ao longo da vida muitos são os preconceitos e estereótipos que “cegam” os sujeitos. Para a atuação profissional na Educação Infantil essa reflexão e a busca por superar precisa ocorrer pois a(o) professora(a) ao observar precisa ter clareza sobre a intencionalidade de sua observação e construir um planejamento para o que se deseja observar (Manfré & Ariosi, 2019). Óbvio que essa observação perfeita, sem preconceitos, imparcial, completamente sistematizada torna-se inviável quando se trata de seres humanos; conhecendo o constante movimento no cotidiano das instituições infantis, o intuito é que esse instrumento importante para o trabalho da(o) professora(or) seja ressaltado, compreendida sua relevância e função, e organizado a depender das condições de cada contexto e da finalidade de cada da(o) profissional, a fim de beneficiar o desenvolvimento das crianças.

Na segunda fala a ser destacada, a professora fala que a brincadeira surge naturalmente entre as crianças,

“(...) as brincadeiras aqui a gente induz muito brincadeira livre, então nada foi induzido, eles brincam naturalmente de fazer alguma coisa, de ser algo, de ser alguma coisa, então

mas sempre relacionado a ser um adulto ou uma profissão, de fato um papel social (...)” (P16).

Arce e Baldan, (2021) dispõem que,

A brincadeira de papéis sociais não emerge, portanto, naturalmente, ela é fruto de um processo intencional objetivando gerar desenvolvimento nas crianças engendrando pelos adultos que dela cuidam e a educam (p. 102).

Ao contrário da concepção leiga que compreende que as crianças brincam sem a necessidade de que haja fatores para favorecer esse processo, Oliveira (2011) afirma que a atividade de brincar é aprendida por intermédio da cultura, meio pelo qual as crianças se constituírem como sujeitos.

d) Momentos da rotina nos quais ocorrem a brincadeira de jogos de papéis sociais

Na pergunta, “*qual(is) momentos da rotina ocorrem essas brincadeiras?*”, questão que compõe esse eixo, as professoras informaram que essas brincadeiras ocorrem no período da **manhã e tarde** (n = 11); **manhã** (n = 6); **tarde** (n = 2); **depois do lanche** (n = 2); em **momentos livres** (n = 2); em **momentos de espera** (n = 2). Enfatiza-se a fala que descreve o surgimento das brincadeiras em momentos de espera, como se segue:

“Depende, as vezes acontece nos dois horários, nesse momento que eles tão esperando pra não ficar tudo ansioso, ou então quando a gente vai tomar café então aí eles ficam brincando enquanto a turma termina de tomar café, aí a gente já entra nas atividades e enquanto ta esperando os pais ne, aí vai uma pecinha, aí vai algo pra eles não ficarem ansiosos “enquanto minha mãe não chega”, “cadê minha mãe que ainda não chegou”, aí chora porque a mãe não chegou (risos), aí enquanto tão brincando ali tão esquecendo que o outro tão indo embora” (P31).

O relato de P31 sobre a brincadeira de papéis sociais ocorrer entre as atividades diárias pode indicar que o brincar é atividade de segunda ordem, incentivada e permitida apenas como

uma forma de distrair as crianças, o que remete à utilização da brincadeira para recreação, tal como postulada por Elkonin (2009). Esse tipo de resposta sugere a compreensão de que o jogo de papéis sociais não tem relevância, para as profissionais, em seu conteúdo, sendo utilizado para que as crianças descansem antes de realizarem as atividades que realmente importam (Elkonin, 2009; Marcolino et al., 2014). Para Lazaretti e Magalhães (2019) a atuação pedagógica que promove mudanças qualitativas nas crianças pequenas com a ampliação do campo de experiências do sujeito, deve ser planejada considerando o tempo e o espaço.

Figura 7

Nuvem de palavras das respostas sobre os momentos da rotina nos quais ocorrem a brincadeira de jogos de papéis sociais



Nota. Fonte Elaboração da pesquisadora

A **Figura 7** explicita as respostas sobre os momentos da rotina nos quais ocorrem a brincadeira de jogos de papéis sociais, com destaque para os períodos da manhã e tarde como aqueles identificados pelas professoras como os que mais verificam essa brincadeira.

e) Concepções das professoras sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais

A construção desse eixo partiu da pergunta “o que você conhece sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais?”. Após análise, este eixo gerou a primeira categoria, **Imitação de ações dos adultos**. As falas de forma geral fizeram referência às palavras imitação,

dramatização, representação, reprodução, retratar, espelhar, ou seja, ao serem questionadas sobre o que conhecem, as professoras se referiam a explicação da brincadeira, e o que as crianças fazem quando brincam dessa forma.

De acordo com as professoras, as crianças estão “fazendo o que a mãe faz, ta fazendo uma **representação** (...) o médico, é uma profissão que tem na sociedade que eles estão fazendo a **dramatização**” (P1); “(...) a criança vê (...) e ela quer **interpretar**, exemplo da mãe (...) e algum vídeo que ela assista (...)” (P3); “(...) a gente não tinha esse discernimento de saber o que a gente tava fazendo é **interpretando** (...) (relato pessoal de quando era criança)” (P9); “(...) inicia com a **reprodução** e aí eles dão o sentido (...)” (P18); “ (...) eles tão **imitando** o que veem, pode ser em casa ou pode ser o que assiste” (P22); “(...) eles **imitam** o que faz no cotidiano deles (...)” (P27); “(...) a vida delas **imita** aqui (...)” (P28), “(...) eles **retratam** o que ouvem e o que vivem em casa (...)” (P29); “(...) essas brincadeiras geralmente eles se **espelham** em casa, no que eles veem em casa” (P31); “ (...) as meninas estão **imitando** as mães (...) eles brincam como se fosse o pai (os meninos) (...)” (P30).

A fala da professora (P18) foi destacada visto que, embora exista de fato a imitação por parte das crianças das relações sociais que a cercam, por serem sujeitos históricos e culturais, são também indivíduos ativos nesse processo. Ao brincar, a criança imita, pensa, reflete, elabora e cria, por intermédio de suas experiências e condições de desenvolvimento atuais (Vigotski, 2021). As participantes P3 e P22 enfatizam que além da interpretação e reprodução das atitudes dos adultos, as crianças realizam também a reprodução do conteúdo que assistem.

Outra categoria que emergiu das falas foi intitulada de **Ações atreladas a vivência pessoal da criança** e está relacionada com à categoria **Imitação de ações dos adultos**, haja vista que as crianças imitam os adultos que fazem parte do contexto social no qual estão inseridas. As profissionais informaram que as crianças brincam sobre “(...) o que vivenciam em casa, eles traz pra cá (...)” (P11); “ (...) uma vivência deles, que rotineiramente eles fazem

(...)” (P14); “(...) brincadeiras que eles levam pra eles, mas que na realidade é o que nós temos durante nossa vida” (P17); “ (...) brincando da rotina dele no dia a dia, o que ele vê em casa, na escola, na rua, na televisão” (P19); “ (...) é a realidade delas no dia a dia (...)” (P28).

Ao falarem sobre esse tipo de brincar fazem com frequência referência a profissões, tendo em vista ser um dos tipos de brincar mais comuns entre as crianças de acordo com suas experiências. Diante disso, foi composta a categoria **Brincar de profissões como escolha profissional futura**, derivada de relatos sobre as crianças brincarem de profissões. As profissionais justificam que as crianças estão se projetando para o futuro em um ato de demonstrar a possível escolha profissional futura. Para P12, as crianças “(...) já pensam já num profissional (...) o que eles querem (...) eles imaginam que vão fazer no futuro (...)”, outras profissionais coadunam também com essa ideia, “(...) elas estão almejando um futuro, então você já vê que as crianças têm um direcionamento, amadurecimento (...) não brincam só por brincar (...)” (P16); “(...) alguns começam a projetar profissões, começam a dizer o que pretendem ser (...)” (P18).

É importante mencionar que, embora todas as professoras tenham afirmado que já observaram as crianças brincando desse tipo de brincadeira, nenhuma delas conhecia o termo ‘brincadeira de papéis sociais’. Durante a entrevista houve relatos que expressaram o desconhecimento das professoras do termo, como: “esse nome pra mim é novo (...) não conhecia por esse nome” (P2); “(...) eu não sabia que o nome era esse, então vou até procurar, buscar mais conhecimento sobre essa brincadeira” (P8); “nunca me falaram dessa brincadeira” (P10); “o nome (...) esse nome não” (P13); “(...) é a primeira vez que eu tô ouvindo falar (...)” (P14); “(...) com esse título eu não tinha visto falar até hoje, primeira vez agora (...)” (P16); “esse nome eu não tinha visto ainda (...)” (P25). Mesmo diante do desconhecimento da nomenclatura, a partir de suas práticas com as crianças e dos recursos utilizados na pesquisa, as professoras responderam à pergunta, como pôde ser explicitado nos eixos de análise já

descritos. Isso demonstra que o método de coleta de dados e os recursos utilizados foram ferramentas essenciais para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, sendo possível também seu aprimoramento a partir do estudo piloto.

Acrescenta-se, nas respostas à questão, a identificação de duas falas que fizeram relação com o brincar de **Faz de conta**. Na explicação de uma das professoras a brincadeira de papéis sociais seria “(...) tipo uma brincadeira de faz de conta (...)” (P13).

Nessa pergunta é possível perceber que inúmeras características da brincadeira de papéis sociais se repetem e podem ser encontradas em outros momentos da entrevista, como relatos de que são atividades de imitação de vivências familiares ou sociais. Por isso faz-se à ressalva da categoria “**Brincar de profissões como escolha profissional futura**”. Nessa categoria, P16 traz em sua fala a ideia de que as crianças, ao brincarem, possuem uma intencionalidade e amadurecimento. As crianças podem brincar de profissões por diversos motivos: primeiro porque a brincadeira de papéis sociais pressupõe um conteúdo fundamentado no contexto social (pode ser então apenas a reprodução daquilo que elas conhecem, a profissão de alguém que ama ou admira), como relatado pelas próprias profissionais em resposta a outras perguntas desta pesquisa. Pode de fato, para algumas delas, ser a profissão que exercerão no futuro, contudo ao colocar a criança como sujeito que pratica esta ação racionalmente de forma intencional, como alguém maduro que está planejando desde já seu futuro parece remontar à ideia de criança dos séculos passados, quando eram concebidas como ‘adulto em miniatura’, e reduz a potência da brincadeira para o desenvolvimento a mera preparação para a vida adulta (Ariés, 1981; Neu et al., 2015). Ao analisar as ações das crianças com os mesmos parâmetros em que se analisa as dos adultos revela-se o desconhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil e desconsidera aspectos importantes característicos desse período da vida. Conforme estes últimos Neu et al (2015) “a visão da criança como um “adulto em

miniatura” e da infância como sendo uma fase preparatória para o futuro contribuem para seu desaparecimento” (p. 5).

Adverte-se sobre o equívoco de perceber a criança como adulto, e o extremo oposto também problemático, ou seja, que as crianças são indivíduos passivos, como uma tábua rasa onde o adulto as molda a seu bel prazer (Locke, 1999; Neu et al., 2015). Sobretudo, elas são sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento, dotadas de diversas capacidades físicas, cognitivas e psicológicas, brincam de papéis sociais para explorar o mundo social e suas relações, conhecer as possibilidades de ser, e de ter experiências por meio do lúdico (Elkonin, 2009).

f) Concepções das professoras sobre o papel das brincadeiras de papéis sociais no desenvolvimento das crianças

Para a pergunta “*o que você acha que esse tipo de brincadeira pode proporcionar às crianças?*”, as respostas convergiram para: **Favorecer as relações/interações sociais; Desenvolver habilidades e comportamentos; Facilitar a escolha da profissão ou preparar as crianças para o futuro.**

As falas que exemplificam a categoria **Favorecer as relações/interações sociais** denotam a ideia de que a brincadeira de papéis sociais pode favorecer a **interação entre as crianças** (n = 4); a **socialização** (n = 3); o **convívio social** (n = 2); o **conhecer** o outro (n = 2).

Na categoria **Desenvolver habilidades e comportamentos** são citadas: **imaginação** (n = 3); **criatividade** (n = 3); **percepção visual** (n = 1); **respeito** (n = 3); **concentração** (n = 1); **coordenação motora** fina, ampla e global (n = 1); **coordenação** (n = 1); **atenção** (n = 1); **resolução de conflitos** (n = 1); **aceitação de regras** (n = 1); **auto controle** (n = 1); **responsabilidade** um com o outro (n = 1).

Lazaretti (2020) ao descrever as contribuições da brincadeira de jogos de papéis sociais afirma que esta favorece, assim como relatado pelas professoras, o surgimento e aprimoramento de habilidades como aceitação de regras e o autocontrole. A autora também reforça que esse brincar está intimamente relacionado com a formação da consciência, e na ação lúdica de criar situações e interpretar papéis sociais às crianças é requerido um funcionamento avançado das funções psicológicas como a memória, atenção, imaginação, pensamento para conseguirem utilizar os objetos em consonância com os argumentos e conteúdos da brincadeira proposta pelo grupo, o que acarreta seu desenvolvimento.

Park (2019) acrescenta que a brincadeira de papéis sociais pode servir como um espaço para as crianças vivenciarem seus medos de forma segura, por exemplo, a criança tem medo de médico, na brincadeira vestir-se de médico com jaleco e estetoscópio, e encenar essa profissão pode contribuir para a superação desse medo. A imaginação, ao se materializar pelo comportamento, pode produzir outros sentidos para a criança e até alterar sua percepção em relação à figura do médico.

Outras professoras, como já visto anteriormente, apresentaram falas sobre como essa brincadeira pode contribuir para a escolha profissional, o que culminou na categoria **Facilitar a escolha da profissão ou preparar as crianças para o futuro**. As profissionais relataram que “pode até definir realmente o que elas querem fazer (...) facilita a escolha do que ela vai querer fazer” (P9); “um futuro promissor” (P12); “(...) quando eu era criança eu brincava até mesmo de escolinha e hoje eu sou o que? Professora (...) ou seja, o que eu brincava antigamente eu vivo hoje, então eu acho que é isso, ajuda nisso, no processo” (P17); “(...) eles ali tão expondo o que eles querem ser (...) um futuro que eles vê pra eles (...)” (P21); “(...) pode proporcionar um futuro (...) eu imagino ne que elas pensa o que vai ser no futuro (...)” (P30); “(...) acho que já tão se preparando pra um futuro (...)” (P31).

P2 aponta que brincar da brincadeira de jogos de papéis sociais “(...) faz a criança pensar, agir, não é aquela coisa pronta (...) é uma coisa que eles vão parar, pensar, vão analisar, que da muita oportunidade de desenvolvimento pra eles (...)”.

Nessa conjuntura, ao brincar de papéis sociais as crianças aprendem sobre a vida real. Ao interpretar as profissões colocam em prática suas experiências, mas também criam; com isso, elas aprendem os papéis de cada profissão, suas ações e os serviços existentes na sociedade, o que faz com que as crianças se sintam realizadas, parte integrante da realidade e se desenvolvam cognitivamente, emocional, social, física e criativamente (Park, 2019).

g) Concepções das professoras sobre seu papel nos momentos de brincadeira de papéis sociais

Quando questionadas sobre “*qual seria para você o papel da professora nesses momentos de brincadeira?*” as respostas se organizaram com frequência em: **Mediar, Orientar, Observar, Interagir, Brincar junto, Dirigir, Incentivar e Intervir**. Ilustram a categoria **Mediar** (n = 7), para aquelas que explicaram o que seria mediar as falas foram: “mediar pra que aja o convívio social deles bom e a paz dentro de sala de aula (...)” (P19); “mediar, vê o que tem de bom e vê o que eu posso conversar com eles, naquilo (...) tipo a questão do ladrão (...) mostrando pra eles o lado bom” (P22); “mediadora (...)” (P27) e,

“mediar (...) de chegar e perguntar, quem ta fazendo o que (...) porque que foi fulana que foi escolhida, porque não foi sicrana que foi escolhida, agora vamo trocar, fulana faz isso e julinha faz aquilo, ne só você que pode ficar com a boneca (...)” (P28).

O termo mediar foi o mais citado entre as profissionais, talvez por ouvirem demasiado nos espaços pedagógicos e de formação ou por apropriação de ser essa a função da professora que atua na Educação Infantil. A mediação na perspectiva histórico-cultural é um conceito complexo que, segundo Molon (2000), “[...] é processo, não é o ato em que alguma coisa se

interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação” (p.10). A mediação então acontece no processo de inserção de um terceiro elemento em uma relação que torna-se mediada por tal elemento, a relação que era direta converte-se em mediada (Vygotski, 1978). Segue abaixo exemplo que favorece a compreensão desse conceito.

[...] uma criança que se encontra em processo de aprender a falar, quanto mais o adulto conversa, canta, dialoga, no momento que realiza as atividades de cuidado, como alimentação e higiene pessoal, mais a criança tem possibilidades de aprender, pela interação, um número maior de palavras e de desenvolver diálogos com o adulto. Entretanto, uma criança, da mesma idade, que está distante dessas possibilidades de aprendizagem pela interação tardará mais a desenvolver a fala (Brito & Kishimoto, 2019, p. 3).

Na atuação profissional no contexto educacional a mediação visa propulsar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com foco em fazer com que esses sujeitos sejam protagonistas nesse processo (Brito & Kishimoto, 2019). Essa mediação pedagógica difere das diversas outras mediações sociais no transcurso de vida da criança devido a intencionalidade da ação (Navarro & Prodócimo, 2012). As professoras relataram a mediação do brincar de papéis sociais por meio de atitudes diretas como: “conversar com eles”, “mostrar pra eles o lado bom”. Navarro e Prodócimo (2012) acentuam que a mediação não se dá apenas com intervenções diretas, mas quando a(o) professora(or) faz-se presente, organiza os espaços, os materiais, o horário são também formas de mediar o brincar que conduz ao desenvolvimento. A instituição pode contribuir nessa mediação também ao conseguir brinquedos ideais para o período de desenvolvimento das crianças, organizar os horários para que possibilite os espaços para brincar, ambientes variados, assim como brinquedos (Navarro & Prodócimo, 2012).

Em **Orientar** as professoras falaram, orientar (n = 3); orientadora (n = 1); orientando (n = 1); “(...) orientar ela ne que ela ta no caminho certo ne, tem que buscar a estabilidade dela no futuro (...)” (P30);

“(...) orientar, quando desencadeia a gente vai lá e orienta o lado correto da brincadeira ne, vai orientando que pode brincar com todas as cores, que pode brincar com todo tipo de brinquedo, que menino pode brincar de boneca, que menina pode brincar de carro (...)” (P19).

Na ação de **Observar** surgiram, observar (n = 3); observadora (n = 1); observando (n = 1); “(..) observação (...) ver o que que eles tão fazendo e incentivar (...)” (P4); “(...) observador (...) observo falas, coerências no falar, encadeamento de ideias, se ta fazendo sentido aquele diálogo (...)” (P18); “(...) gosto muito de observar, porque ali eu tô observando as falas dela e ali elas dizem (...) muitas coisas mesmo que a gente prestando atenção (...)” (P23); “(...) observar, ter um olhar mais profundo pras crianças, pra vê, pra gente detectar alguma coisa, algum problema que eles têm na sala (...)” (P27).

Quando falaram sobre **Interagir** elas citaram, interagir (P7) e “(...) interagir com eles (...)” (P5). Em **Brincar junto**, falam em “(...) brincar junto (...)” (P5); “(...) brincar com eles (...)” (P15); “(...) quando a menina quer ser professora eu digo assim “hoje eu sou sua aluna, você vai ensinar a tia (...)” (P21) e “sentar junto e brincar também (...)” (P31). Sobre a ação de **Dirigir** encontram-se as falas, “(...) se eu vê que algo (...) conduzi-los a fazer melhor (...)” (P8); “(...) dirigir a brincadeira, e depois deixar eles fazerem da maneira que eles querem pra ver se vai sair bem (...)” (P10); “(...) dirigir as brincadeiras livres com eles (...)” (P13). Na categoria **Incentivar** as professoras falaram, incentivar (n = 2) e incentivo (n = 1).

Uma das professoras (P13), ao falar de seu fazer frente às brincadeiras de papéis sociais, afirma que é ‘dirigir as brincadeiras livres’. Essa noção de ‘liberdade no brincar’ difere do que Vigotski (2021) postula, dado que o brincar livre das crianças é ilusório pois suas ações na brincadeira são guiadas pelas interações sociais vividas anteriormente pelos sujeitos; porém, o que é relatado pela professora parece estar relacionado com a necessidade de ter algum domínio

da brincadeira. Segundo Oliveira (2019), “a própria autoridade estabelecida no mundo moderno, sejam elas as autoridades paternas e pedagógicas estão sendo sucumbidas pelos ditames semiformativos à luz da Indústria Cultural e da neutralização da razão” (p. 459). A ideia de que deixar as crianças brincarem livremente é um convite ao caos e a fuga do controle que se supõe ter ou se almeja, pode causar apreensão nas(os) profissionais. Obviamente faz-se necessário ter certo domínio e controle da turma, isso é incontestável principalmente quando se trata da Educação Infantil, porém é imprescindível que se proporcione a esses sujeitos espaços de interações e brincadeiras livres que lhes permitam criar cenários de desenvolvimento em parceria com seus pares fazer que repercute no desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Ribeiro, 2014).

Destacam-se as respostas que se referem ao fazer de **Intervir** na brincadeira, visto que é necessário refletir sobre a concepção de intervenção quando o recorte é o contexto educacional. As falas das professoras foram que as, “(...) intervenções são mínimas, no sentido só quando realmente alguma criança excede ou falta com respeito ou faz uma colocação mais delicada (...)” (P18); “intervir, eu converso, eu sento eles, eu chamo (...) quando a gente intervém que é mediando pra que eles se tornem pessoas melhores, um cidadão melhor, pra sair daquela realidade que eles vivenciam (...)” (P26); “(...) intervir, de chegar lá e dizer “não, vamo trocar agora, vamo fazer um rodízio, você faz isso e fulana faz aquilo”, pra ter essa interação entre elas” (P28),

“interferir falar do lado bom (...) porque tem criança que não quer que outro brinque com boneca que só é de menina e é menino, a cor rosa é da menina, o azul é do menino, que a gente tem que falar ne, que não, é de todos, a escolha é deles, eles brincam com o que eles quiser (...) interferir só naqueles momentos que vê que vai causar...gerar uma violência ne, causar briga, desavença, aí tem que interferir, mas no momento que estiverem calmo, tiverem brincando ne aí é porque eles vão ne se auto defender (...)” (P20).

Na pesquisa conduzida por González-Moreno (2015) evidencia-se a relação entre a complexificação da brincadeira de papéis sociais e a intervenção do adulto. Constatou-se neste estudo que ao solicitar que as crianças desenvolvessem símbolos relacionados ao papel que escolheram representar, inicialmente elas apresentavam símbolos e sinais simples, porém após a intervenção da pesquisadora observou-se que esses elementos se tornaram mais complexos, até que as crianças espontaneamente começaram a utilizar sinais e símbolos cada vez mais elaborados na brincadeira. Ao pensar na atuação da(o) professora(or) conforme essa pesquisa, percebe-se na prática que uma intervenção planejada e preparada favorece o desenvolvimento e a internalização de símbolos culturais.

A intervenção da(o) professora(or) enquanto participante da brincadeira permite que ela continue motivando as crianças, mas também pode gerar consequências negativas a depender de como é a intervenção, o momento e o papel assumido. A intervenção positiva relaciona-se com uma atuação profissional que observa as crianças e, a partir disso, propõe atividades lúdicas que consideram os interesses e desejos das crianças, e os estimulam na brincadeira. Já a intervenção tida como negativa se constrói através de uma ação autoritária da(o) professora(or), a fim de controlar a brincadeira e conduzi-la da maneira que este acha que deve ser, inclusive os temas da brincadeira (Park, 2019). A(O) professora(or) pode intervir encorajando as crianças a brincarem de interpretar um papel, visto que algumas crianças precisam dessa intervenção profissional. Enquanto ferramenta utilizada no trabalho docente, a(o) professora(or) é capaz de ajudar no desenvolver da história que está sendo construída, reorientar as crianças com foco a produzir novas tensões na história para causar mais entusiasmo nos sujeitos (Park, 2019).

É importante refletir por meio da fala da P18 sobre qual o papel da educadora durante a brincadeira. Segundo a participante, as intervenções são mínimas, apenas em momentos de conflito ou questões delicadas, como se a função da professora diante do brincar entre as

crianças parece ser reduzida a “apagar incêndios”. Outra participante ao falar sobre o que seria a intervenção a assemelha a interdição, controle do comportamento das crianças.

“(...) intervenção (...) não é que eu só vou intervir só quando eu vejo que está errado (...) também vejo os pontos positivos que eles fazem, e que eles passam um pra o outro e faço os elogios (...) faço minha intervenção positiva também” (P29).

Elkonin (2009) afirma que o jogo pode ser um instrumento que serve para a correção de “alguns desvios comportamentais em certas crianças” (p. 421), mas pontua muitas outras formas de utilizar o jogo, uma delas é promover e formar sujeitos independentes.

h) A brincadeira de papéis sociais em práticas docentes da instituição

Para a última pergunta da entrevista que foi “*já houve na instituição em que trabalha diálogos sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais?*”, a maioria das professoras responderam que não houve momentos de diálogo na instituição sobre esse tipo de brincar; as falas foram: apenas “não” para as participantes P3, P6, P8, P15, P22, P28, P29, P30, “ (...) a gente tá trabalhando o projeto brincar, cuidar, educar, mas não com esse nome” (P2); “(...) como eu cheguei aqui a semana passada, ainda não (...)” (P7); “(...) ainda não chegou até a gente, até a mim (...)” (P10); “não, até o momento não (...)” (P14); “não, até agora não (...)” (P16); “não, que eu saiba, não” (P17); “não que eu lembro” (P18); “(...) não, não, da instituição não” (P20); “(...) não, não, não, eu mesma participo, faço isso na sala com eles, é de mim mesmo sabe, eu mesma fazer, deixar eles bem à vontade, eu invento e faço com eles e pronto” (P21); “Específica, não (...)” (P24), “não, com esse nome que você me trouxe, não (...)” (P25), “especificamente não, é uma coisa que a gente vivencia diariamente, mas não assim, um direcionamento pra isso (...)” (P27).

A fala de P21 demonstra um trabalho profissional que parece ser realizado de forma solitária, no sentido de que cabe a ela o planejamento e a execução das ações voltadas a esse

brincar, sem que haja um diálogo coletivo para construção conjunta do planejamento pedagógico. A ausência de trocas a respeito desse brincar possivelmente deve-se ao desconhecimento por parte da equipe profissional sobre a brincadeira de papéis sociais e a sua relevância para o desenvolvimento infantil. Frente a isso ressalta-se a necessidade de espaços de trocas nas instituições, pois através do diálogo coletivo informações e conhecimentos são compartilhados, bem como a necessidade de uma equipe multiprofissional na Educação Infantil, e aqui destaca-se a importância da presença do profissional de psicologia nesse espaço.

No contexto da Educação Infantil, a(o) psicóloga(o) pode realizar o mapeamento institucional para conhecer esse espaço e se utilizar de procedimentos como a observação dos espaços físicos e das relações interpessoais, a escuta psicológica do corpo profissional, das crianças e responsáveis, a fim de garantir uma atuação contextualizada (Costa & Guzzo, 2006; Braz Aquino et al., 2018). Além disso, atua no acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças, deve participar das reuniões pedagógicas e por intermédio da assessoria aos profissionais da instituição, colaborar com os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, o que pode incluir dialogar sobre o brincar de papéis sociais (Costa & Guzzo, 2006; Marinho-Araújo, 2014; Braz Aquino et al., 2018).

Para as demais profissionais que afirmaram que sim, foi perguntado “*como foram e em que momento?*”, P26 respondeu apenas “já” e P12 “já, não profundo (...) só uma troca bem rápida”, e P1 afirmou que “houve”, mas não especificou em que momento, assim como P4 e P31. As outras respostas se relacionam ao **Planejamento da instituição** (n = 2),

“não com esse nome, mas já sim, (...) quando temos planejamento, a gente conversa, a gente comenta, diálogo, dá sugestões sim, a gente conversa muito, principalmente em relação a essas brincadeiras, de como passar, de como ensinar, de como brincar com eles também” (P5).

“debate nas reuniões de planejamento, a gente sempre fala, experiências

vivenciadas em sala, a gente sempre traz nas reuniões” (P11).

Em momentos de **Formações**, segundo a fala de P13:

“(...) falar sobre o brincar, nas formações que a gente aborda é sobre o brincar, interação e brincadeiras, mas o nome não (o nome brincadeira de papéis sociais), a gente ta fazendo também formação todo mês com os professores da UFPB, e o foco deles maiores são a interações e a brincadeiras (...)”.

Ocorrem ainda nos **Ciclos de diálogos** (n = 1),

“já, a gente conversa muito, porque aqui na CREI tem um ciclo de diálogo aí tem com os professores, tem com o pessoal de apoio, tem com as monitoras, tem com todo mundo, então a gente conversa muito sobre as brincadeiras num todo (...)” (P19).

E nas **Reuniões** (n = 2),

“a gente em reuniões ne, a gente sempre fala (...)” (P9).

“(...) a gente trabalha, sim, com a especialista, nos momentos de reuniões a gente planeja porque tipo assim, teve um projeto que era o projeto brincar, então a gente trabalhou muito o brincar nesse projeto, nós desenvolvemos várias brincadeiras com eles, incluindo também é a brincadeira de casinha, que a gente tinha assim era livre pra escolher as brincadeiras que as crianças gostavam de brincar e nisso a gente perguntou pra elas o que elas gostariam de brincar (...) (P23).

Ao analisar as falas na íntegra, parece que mesmo aquelas que responderam que já houve na instituição diálogos sobre esse brincar, fizeram referência a diálogos sobre brincadeiras e a importância dela de maneira abrangente. Planejar as ações pedagógicas requer tempo e estudo que no dia a dia com as diversas demandas das instituições parece inviável em inúmeros contextos, devido a isso a(o) professora(or) precisa levar essa tarefa para casa, o que causa estresse e afeta essa construção. Segundo Viegas (2022) “o planejamento (...) é uma das tarefas que mais pressiona as professoras (...) mais contribui significativamente para a

sobrecarga de trabalho” (p.11). Então não ter esse espaço para dialogar sobre o planejamento das atividades, inclusive sobre o brincar de papéis sociais, pode acarretar na sobrecarga de trabalho das professoras e afetar a qualidade de sua atuação. Ao construir o planejamento em parceria torna-o, provavelmente, mais enriquecido e contextualizado devido aos diversos olhares e perspectivas que surgem das discussões e relatos das professoras sobre suas realidades em sala. Na ausência desses momentos coletivos, os encontros entre as profissionais tornam-se fugazes e prejudicam o compartilhamento de experiências e o fortalecimento da equipe (Viegas, 2022).

Diante do exposto, esses resultados demonstram que a entrevista e o uso de imagens foram instrumentos importantes que promoveram nas profissionais reflexões sobre o desenvolvimento infantil e proporcionaram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca da brincadeira de papéis sociais. Entretanto ainda há um percurso a ser trilhado para que esse brincar ganhe o *status* que lhe é merecido devido a sua relevância para o desenvolvimento. Mesmo ante a vivência pelas professoras desse brincar em suas salas, a condução profissional frente a essa brincadeira precisa ser estudada, planejada e favorecida de forma intencional.

Reafirma-se nessa conjuntura a necessidade de formações continuadas que estejam alinhadas com as competências exigidas pelos documentos oficiais da educação brasileira as (aos) professoras(es) da Educação Infantil. O aprofundamento teórico das(os) profissionais e uma equipe multiprofissional no contexto da Educação infantil com conhecimento sobre o desenvolvimento infantil farão deste espaço um lugar favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo conhecer e analisar as concepções e a atuação de docentes no que se refere aos jogos de papéis sociais na Educação Infantil. Foi possível, pelas respostas à entrevista, acessar como concebem e as práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da instituição frente a esta brincadeira.

A revisão da literatura científica possibilitou conhecer pesquisas atuais sobre a brincadeira de papéis sociais. Os eixos de análise das produções foram: ano de publicação, autoria, vínculo institucional, periódicos, países, referencial teórico dos estudos, participantes, instrumentos de coleta, e principais resultados. O levantamento permitiu identificar que as pesquisas se concentraram no ano de 2018; as pesquisas tiveram, em maioria, autoria de mulheres. A pós-graduação brasileira foi a mais identificada, e todos os estudos encontrados foram realizados pela área da Educação. Os periódicos em que os artigos foram publicados foram das áreas da Educação Infantil, Educação Física, Tecnologia Educacional, Medicina e Psicologia. As pesquisadas foram realizadas em países dos continentes asiáticos e americanos, como a Índia e o Brasil. Com relação ao referencial teórico são citados Vigotski, Elkonin, Leontiev, Luria e Walon. Os participantes foram crianças e professoras(es) e o instrumento mais utilizado foi a observação. Por fim, os resultados denotam a relevância do estudo desse tipo de brincar para o desenvolvimento infantil, e da reflexão a respeito das funções da(o) professora(or) ante a brincadeira de papéis sociais no contexto educacional.

Por intermédio do questionário sociodemográfico constatou-se a presença majoritária de professoras do sexo feminino, esse é um resultado encontrado em pesquisas realizadas na Educação Infantil no município de João Pessoa-PB e outras regiões do Brasil, o que traz à tona reflexões sobre as concepções de que a mulher é concebida como sujeito mais apto para exercer a tarefa de educar e cuidar das crianças. Outro dado coletado diz respeito a grande porcentagem

de profissionais formados recentemente na graduação e pós-graduação. Reflete-se que mesmo com a formação em nível superior, a formação continuada em serviço deve favorecer uma prática pedagógica condizente com as exigências para esse nível de Educação Básica. Como identificado nas profissionais pesquisadas, houve relatos de práticas influenciadas por concepções baseadas em intuições e crenças pessoais sobre o desenvolvimento das crianças, o papel da brincadeira e do trabalho docente junto a esse grupo. Por isso, a formação continuada de professoras de Educação Infantil, alinhada às necessidades de cada grupo e instituição, é primordial para interações e atividades diversificadas e ajustadas aos diferentes tipos e características de crianças inseridas nesse contexto.

No tocante às imagens apresentadas, percebeu-se o foco das respostas das profissionais na habilidade de coordenação motora, aspecto do desenvolvimento infantil amplamente referido pela literatura da Educação Infantil. A valorização da aquisição desta capacidade parece se relacionar à exigência e ideia de que logo a criança escreverá, o que pode indicar que o desenvolvimento global da criança não é a questão principal.

Assinala-se do conjunto dos resultados a questão da imitação, uma importante habilidade na infância que revela internalização das crianças dos usos culturais dos instrumentos e da compreensão de relações sociais. Ao expressarem o que observavam nas imagens de crianças brincando de papéis sociais, as docentes utilizaram palavras como *representar, imitar e reproduzir falas ou ações do contexto social*. As questões de gênero foram pontuadas e, para as participantes que abordavam esse tópico, foi mencionado que na prática há uma desconstrução das concepções e comportamentos que são destinados a homens e mulheres. Contudo inúmeras pesquisas demonstram que esse é ainda um tema cercado de preconceitos e estereótipos que são percebidos na atuação profissional na Educação Infantil.

Os tipos de brincadeiras de papéis sociais experimentados pelas crianças, segundo relato docente, estavam atrelados as ações realizadas pela família, profissões desenvolvidas na

sociedade, trabalhos domésticos, atividades sociais, encenação de histórias infantis e de super-heróis, a exemplo da brincadeira de *casinha, mamãe, papai, médico, professora, policial, cozinhar, varrer, ir ao shopping* e *'chapeuzinho vermelho'*. Ao brincar de professora muitas crianças imitavam as ações de sua própria professora e isso, segundo a participante da pesquisa, culminou na reflexão da profissional sobre como as crianças enxergavam suas ações. Esses resultados ganham apoio nas teses de Elkonin (2009) para quem as brincadeiras de papéis sociais possuem profunda ligação com o contexto social das crianças.

A sala como o local onde se percebe a maior frequência desse tipo de brincar pode sugerir que este é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo quando estão na instituição, ou por se tratar de um ambiente onde estão disponíveis, brinquedos, materiais pedagógicos e lúdicos, e seus objetos pessoais. O que se percebe com relação as pesquisas na área e, ao considerar as respostas das profissionais, é que o tempo prolongado que as crianças passam na sala, e o controle da professora sobre a turma pode colaborar para resolver melhor as situações que permeiam as interações nesse contexto. Em relação aos momentos da rotina que ocorrem as brincadeiras de papéis sociais, foram citados manhã, tarde, e depois do lanche. Porém, na ocorrência de momentos livres e de espera dos responsáveis, a brincadeira é utilizada para acalmar as crianças enquanto elas aguardam as atividades “importantes” ou enquanto esperam os responsáveis buscá-las na instituição.

Identificou-se que as professoras, em sua maioria, desconheciam o nome ‘brincadeira de papéis sociais’. No entanto, com as três imagens de crianças brincando em diferentes situações sociais seguidas do roteiro de entrevista, foi possível que elas relacionassem as perguntas do roteiro às brincadeiras que observam entre as crianças durante as atividades no cotidiano da instituição. A pesquisa possibilitou a inserção desse termo por intermédio da entrevista, e a articulação com suas práticas e interações com as crianças. As respostas indicaram que, embora seja uma brincadeira vivenciada por elas com as crianças e entre elas,

não havia a utilização desse termo pelas participantes do estudo. Ressalta-se que a entrevista serviu como uma possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica ante as brincadeiras de papéis sociais, assim como uma forma de intervenção nos contextos pesquisados. Além disso, parte das profissionais afirmaram ter se interessado em pesquisar sobre esse tipo de brincar.

Durante a entrevista as participantes citaram ações como: mediar, observar e intervir. A análise das respostas à entrevista permitiu identificar que essas ações estão relacionadas a reprodução do que deve ser feito, sem que haja uma maior apropriação do saber operacionalizar essas ações, o que se verifica por meio de falas que discorrem sobre a ideia de que a brincadeira é algo ‘natural da criança’, que as ‘intervenções nas brincadeiras devem ou ocorrem unicamente para conter atos de briga entre as crianças’. Nesse ponto, questiona-se se a observação é utilizada para ajudar apenas nos registros que precisam ser realizados para relatar as mudanças no desenvolvimento das crianças, o que pode indicar a necessidade de demarcar as funções da professora na e da educação infantil.

Percebeu-se que para as profissionais, a brincadeira de papéis sociais em âmbito geral favorece as relações e interações sociais, desenvolve habilidades e comportamentos, facilita a escolha profissional e as prepara para o futuro. Ao prospectar e relacionar as brincadeiras das crianças para suas decisões futuras, as professoras desconsideram, em parte, o brincar como algo que as favorece e/ou as satisfaz no ato da brincadeira, pode contribuir para a superação de medos ou até mesmo como atividade para detecção de desenvolvimento atípico, como o autismo. O brincar na Educação Infantil e sua importância para as crianças é um tema que parece ser presente nos diálogos e, por vezes até parece que saturado, conforme expressões e falas sobre a brincadeira. No tocante à brincadeira de papéis sociais, as poucas professoras que citaram conversar sobre esse tipo de brincar nas instituições informaram que esse diálogo ocorreu no planejamento, formações, ciclos de diálogo e reuniões.

Entende-se que as conclusões extraídas dessa pesquisa devem considerar o grupo de professoras entrevistadas, suas trajetórias formativas e profissionais, seu tipo de vínculo empregatício com a instituição, suas concepções acerca do papel que exercem no desenvolvimento infantil e, fundamentalmente, o suporte pedagógico implementado pela colaboração de uma equipe para assessorar e acompanhar suas práticas docentes.

Como parte desse trabalho em equipe, defende-se a importância da presença da Psicologia no campo da Educação Infantil, em especial, das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento no contexto da Educação Infantil que, pelo diálogo permanente, pode colaborar com docentes na proposição de espaços de reflexão e de ações que partam do conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, com foco em práticas pedagógicas que expressem o direito das crianças de, pela brincadeira e interações mediadas intencionalmente pelas docentes, se desenvolverem.

Indica-se que futuros estudos utilizem um número maior de professores e CMEI's visando obter resultados mais aproximados da gama e diversidade de práticas em CMEI's do município de João Pessoa-PB a respeito da brincadeira de papéis sociais. O local de entrevista também é uma questão que pode ser aprimorada em estudos futuros, dado que durante as entrevistas muitas vezes a privacidade e o silêncio não foi totalmente possível.

Sugere-se para futuros estudos que adicione ao método de pesquisa a observação dos espaços institucionais e dos momentos de brincadeiras seja por diário de campo, gravação em vídeo dos momentos de brincadeiras de papéis sociais, ou ambos os instrumentos, a fim de obter uma análise das interações em torno das brincadeiras de jogos de papéis, em conjunto com a entrevista das professoras sobre os tipos de brincadeiras, os locais onde ocorrem, as ações das profissionais, e o que de fato se apresenta nesses momentos.

A partir desse estudo foi possível conhecer e refletir sobre o conhecimento de professoras da Educação Infantil a respeito das brincadeiras de papéis sociais, e refletir sobre

as possibilidades de prática do profissional de Psicologia na Educação Infantil, na perspectiva de aprofundar o conhecimento sobre as contribuições da brincadeira de jogos de papéis para o trabalho docente. A(o) psicóloga(o) poderá, enquanto profissional propor espaços de diálogo e momentos de escuta das profissionais sobre os processos que estão em curso quando a criança está inserida nesse contexto educacional; discutir com o corpo docente concepções de desenvolvimento humano atreladas às vivências das crianças com as quais trabalham; reforçar o caráter ativo e comunicativo das crianças e seus diferentes ritmos e tipos de desenvolvimento. Nos espaços de planejamento pedagógico, como ação preventiva, pode-se criar grupos permanentes de discussão sobre o papel das interações estabelecidas no referido contexto, sobre atividades planejadas que potencializem as experiências com as crianças, além de contribuir na elucidação de diagnósticos precoces que indiquem a necessidade de adaptações curriculares e planejamentos individualizados.

Esse estudo de dissertação compõe o conjunto de investigações realizadas na Linha de Pesquisa Psicologia Social do Desenvolvimento, do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. As questões exploradas na presente pesquisa estão relacionadas de forma estreita aos fatores psicossociais e culturais que preparam a emergência nas crianças da atividade de brincadeira de papéis sociais, que se desdobra e reconfigura nas relações sociais mais amplas que colaboram para a complexificação do psiquismo infantil.

Por fim, enquanto trabalho científico acadêmico desenvolvido no campo do Desenvolvimento Infantil, em interface com a Educação, os desdobramentos alcançam patamar elevado. Ao utilizar de ferramentas psicológicas como a escuta e a observação durante as entrevistas com as professoras, foi possível à pesquisadora se apropriar de aspectos das dinâmicas dos CMEIS's, no tocante às rotinas e relações interpessoais, questões que não podem ser detectadas apenas com as respostas às perguntas da entrevista. Enfatiza-se a receptividade

e as potencialidades das profissionais que fizeram parte desse trabalho que foge ao mensurável e não cabe em enquadramentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, L. M. L. D. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39–43. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1353>
- Albuquerque, J. A. D. (2017). *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: O que a psicologia escolar tem a dizer?*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9097>
- Alexandrino, V. P. (2021). *Psicologia Histórico-Cultural, arte e desenvolvimento humano: Contribuições para prática de profissionais da educação infantil*. [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27042>
- Andrade, L. C. de. (2020). Docência na educação infantil: Questões sobre a identidade e a formação. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 26(51 e 52), 159–186. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/12594/8857>
- Anjos, R. E. dos, & Zocoler, J. C. (2019). O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11(2), 71–80. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i2.27723>
- Arce, A. & Baldin, M. (2021). Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação com o professor. In: A. Arce (Org). *Interações e brincadeiras na educação infantil* (2ª ed.) (pp 95-114). Alínea editora.

- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Editora LTC.
- Barbosa, C., & Fortuna, T. R. (2015). O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: Concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. *APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (15), 13–40.
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2448/2019>
- Barbosa, I. G., Silveira, T. A. T. M., & Soares, M. A. (2019). A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: Regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, 13(25), 77–90.
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Edições 70). Editora LDA.
- Bitencourt, L. C. A., Lomba, M. L. de R., & Silva, I. de O. e S. (2018). Tornar-se professora da Educação Infantil: Interfaces entre as experiências de vida e as experiências de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em contexto coletivo. In L. D. Carvalho & V. F. A. Neves (Orgs.). *Infâncias, crianças e educação: Discussões contemporâneas* (2ª Ed.) (pp 21-38). Fino Traço.
- Braz, M. M., & Silveira, C. (2014). O espaço sala de aula e sua organização como elemento constituidor/potencializador das aprendizagens na Educação Infantil. *Universo Acadêmico, Taquara*, 7(1), 159–178.
https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/9_o_espaco.pdf
- Braz aquino, F. S., Nascimento, G. O., Almeida, H. O., & Alexandrino, V. C. (2018). Psicologia Escolar na Educação Infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. In V. L. T. de Souza, Braz aquino, F. de S. Braz Aquino, R. de S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp 65-86). Alínea.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Recuperado

de:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Braz Aquino, F. S., & Gomes, A. R. (2016). Estágio em psicologia escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educativos* (pp 141-157). Alínea.

Brito, A. D. C. U., & Kishimoto, T. M. (2019). A mediação na educação infantil: possibilidade de aprendizagem. *Educação UFSM*, 44, 1–19.

<https://doi.org/10.5902/1984644436248>

Carvalho, M. C. de & Rubiano, M. R. B. (2001). Organização dos espaços em instituições pré-escolares. In Z. M. Oliveira (org.). *Educação infantil: Muitos olhares* (5. ed.). Cortez.

Campos-de-Carvalho, M. I., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(2), 443–470. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200008>

Campos-de-carvalho, M. (2004). Psicologia ambiental e do desenvolvimento: O espaço em instituições infantis. In R. S. Guzzo, J. Q. Pinheiro, & H. Gunther (Orgs.). *Psicologia ambiental: Entendendo as relações do homem com seu ambiente* (pp. 181-196). Alínea.

Cerqueira-Santos, E., & Bourne, J. (2016). Estereotipia de gênero nas brincadeiras de faz de conta de crianças adotadas por casais homoparentais. *Psico-USF*, 21(1), 125–133. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210111>

- Chicon, J. F., Oliveira, I. M. D., & Siqueira, M. F. (2020). O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. *Movimento*, 26, 1–15.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.88931>
- Colussi, L. G. (2016). *Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Unioeste do Paraná]. Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Estadual do Unioeste do Paraná.
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/3325>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1998). Brasília. Recuperado em 26 de novembro de 2021.
- Costa, A. S. da & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicologia escolar e educação infantil: Um estudo de caso. *Revista Escritos sobre Educ. Ibirité*, 5 (1), 05–12.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/educ/v5n1/v5n1a02.pdf>
- Couto, N. S. (2013). *O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: Alunos na escola, crianças na vida*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/c3d0b14c-9cd4-4170-9c19-452d10528f8b>
- Dametto, J., & Bragagnolo, A. (2020). O brinquedo e o brincar: Apontamentos vigotskianos. *Revista Linhas*, 21(45), 363–380. <https://doi.org/10.5965/1984723821452020363>
- Duarte, N. (2006). “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In A. Arce, & N. Duarte. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp 89-97). Xamã.

- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo* (2ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Fianco, D. (2013). Encontro com as diferenças na educação infantil: Meninos e meninas nas fronteiras de gênero. *Leitura: Teoria & Prática, Campinas*, 31(61), 169–184.
<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p169-184>
- Freitas, M. L. de L. U. de & Assis, O. Z. M. de. (2007). Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. *Revista Eletrônica Ciências & Cognição*, 11, 91–109. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v11/v11a08.pdf>
- Gianchini, A. C. B., & Leão, A. M. C. (2016). Relação de gênero na educação infantil: Apontamentos da literatura científica. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1049–1422. <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.9038>
- Gobbo, G. R. R. (2018). O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional Paulista UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/14251b52-5e0c-41cf-843a-3c7af118ee01>
- Godoy, G. D. N. (2019). *As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/5be57e47-f9ca-4514-857e-409a71cda8c8>
- González, C. X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales. *Rev. Fac. Med.*, 63(2), 235–241.
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>

- Kishimoto, T. M. (2017). O jogo e a educação infantil. In T. M. Kishimoto. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (8ª ed.) (pp 13-43). Cortez editora.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. L. (2007). *NEPSY II: Manual administrativo* (2ª ed.). TX: PsychCorp.
- Lazaretti, L. M. (2020). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In M. L. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (2ª ed.) (pp 129-146). Autores Associados.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2016b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed.) (pp 119-142). Ícone editora.
- Leontiev, A. N. (2016a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed.) (pp 59-83). Edusp.
- Lima, D. G. de, Mendes, R. dos S. & Araújo, M. P. M. (2018). Alfabetização na educação infantil: O que apontam as práticas?. *Revista Científica Intelletto*, 3(1), 94–102.
<http://dx.doi.org/10.17648/intelletto-2525-9075-v3-n1-09>
- Locke, J. (1999). *Ensaio acerca do entendimento humano*. Nova Cultural.
- Magalhães, G. M., & Mesquita, A. M. (2014). O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: Apontamentos para a emancipação humana. *Nuances: estudos*

sobre Educação, Presidente Prudente - SP, 25(1), 266–279.

<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2727>

Maia, K. F. de F. & Braz Aquino, F. de S. (2021). O estado da arte da consciência do bebê no primeiro ano de vida. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(3), 1064–1086.

<https://doi.org/10.12957/epp.2021.62710>

Manfré, V. B., & Ariosi, C. M. F. (2019). A observação na educação infantil como forma de respeito às crianças. *Colloquium Humanarum*, 16(3), 156–161.

<https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h440>

Manica, A. P. (2018). *Brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório . <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8394>

Martins, L. M. (2020). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, M. G. D. Facci. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (2ª ed.) (pp 13-34). Autores Associados.

Marcolino, S. (2013). *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP.

<https://repositorio.unesp.br/items/529202fc-b546-4387-911d-3215-693db56f>

Marcolino, S., Barros, F. C. O. M. D., & Mello, S. A. (2014). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 97–104.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010>

- Marcolino, S., & Melo, S. A. (2015). Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 457–472. <https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores da escola pública* (pp 153-176). Alínea.
- Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: Uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, 11(1), 233–247. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Mezzalira, A. S. C., Fernandes, T. G.; Patrício, M. K. D. S., & Araújo, M. L. B. (2020). A psicologia escolar como agente da formação continuada de docentes sobre diversidade sexual e de gênero. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (vol. 1) (pp 73-88). Alínea.
- Minayo, M.C.S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Mohan, M., Celshiya, R., Karuppali, S., Bhat, J. S., & Anil, M. A. (2022). Pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1).
- Molon, S. I. (2000). Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In *Conferência de pesquisa sócio cultural*, 3, Campinas.

- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ* 2017, 3.
- Moraes, M. C. D. (2018). *Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: O jogo de papéis como atividade principal*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10985>
- Mukhina, V. (2022). *Psicologia da idade pré-escolar* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: Concepções e práticas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675>
- Neu, A.F., Berleze, D.J., & Kunz, E. (2015). Criança adulta ou um adulto em miniatura? Reflexões sobre a adultização das crianças. *11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7193/ev.7193.pdf
- Nunes, R. L. (2019). *A atividade de brincar na pré-escola: Possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/7af5c371-877b-4fdf-a7f4-ac56945f1033>
- Oliveira, Z. de M. R. de. (2011). *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. Cortez editora.

- Oliveira, M. R. F. de. (2019). Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 456-469.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11505>
- Oliveira, B. C., Ramos, V. R. L., & Souza, V. L. T. (2020). Parceria crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia escolar. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.). *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*, (vol. 1) (pp 105-122). Alínea.
- Park, J. (2019). A comparison of the pretending elements between constructive play and pretend play. *Turkish online journal of educational technology-TOJET*, 18(4), 1-6.
- Petri, I. S. & Rodrigues, R. F. de Lima. (2020). Um olhar sobre a importância do brincar e a repercussão do uso da tecnologia nas relações e brincadeiras na infância. *Research, Society and Development*, 9(9), 1–30. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7368>
- Pereira, P. C. de S. (2017). Contação de história na educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, 8(2), 935–950. <https://doi.org/10.30681/reps.v8i2.10009>
- Pezzi, F. A. S., & Frison, M. D. (2022). O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: Compreensões à luz da perspectiva histórico-cultural. *Research, Society and Development*, 11(8), 1–13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30473>
- Prestes, Z. (2016). A brincadeira de faz de conta e a infância. *Revista Trama Interdisciplinar*, 7(2), 28–39.
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>
- Ribeiro, L. F. da L. P. (2014). *A interação entre pares em creche e jardim-de-infância: As potencialidades no desenvolvimento da criança*. [Dissertação de mestrado, Instituto

- Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/10487>
- Ribeiro, A. J. P., & Klunck, L. I. (2018). A contribuição das atividades lúdicas no desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina na educação infantil. *Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste*, 3, e16662-e16662.
- Santana, E. A., Rufino, I. C., Silva, J. C. & Santos, R. de A. (2022). O brincar no desenvolvimento infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo*, 8(02), 1344–1354. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4373>
- Santos, N. de L. F. dos & Braz Aquino, F. de S. (2023). A psicologia escolar e sua contribuição nos arranjos espaciais de instituições de educação infantil. In F. de S. Braz Aquino, L. de A. C. B. Nunes, & B. F. de Souza, (Orgs). *Psicologia escolar e desenvolvimento humano: pesquisas e intervenção em contextos educacionais* (pp 72-87). Editora UFPB.
- Sepulveda, J. A., & Sepulveda, D. (2016). Conservadorismo e educação escolar: Um exemplo de exclusão. *Movimento-Revista de Educação*, (5), 76–107.
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32612>
- Sena, S. (2018). *A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP.
<https://repositorio.unesp.br/items/00e2264b-7eb1-4d61-bc07-24dd2197fa33>
- Serafim, M. P., & Dias, R. D. B. (2020). A importância da ciência e das universidades públicas na resolução de problemas sociais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 1–4. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100001>

- Silva, M. A. da (2017). *O brincar de faz de conta da criança com autismo: Um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB.
<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/23525>
- Silva, E. F. S. da S. & Braz Aquino, F. de S. (2023). Atuação de psicólogos escolares na educação básica: Um levantamento nacional e internacional da literatura. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, 41(2), 01–22.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e87094>
- Silva, D. R. da & Tavares, D. M. (2016). Educação infantil: Avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. *Estação Científica, Juiz de Fora*, 10(15).
<https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2251/1860>
- Silva, N. A. da .(2019). Concepções que norteiam os documentos oficiais para a educação infantil. *Revista Praxis Pedagógica*, 2(3), 149–159.
<https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4322/pdf>
- Silva, S. T. L., Rodrigues, J. M. C., Aragão, W. H. da, Martins, J. N., Santos, P. M. G. dos, & Medeiros, M. F. de .(2022). Educação infantil: Conquistas e desafios na superação do assistencialismo. *Research, Society and Development*, 11(10), 1–10.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32428>
- Silva, T. M. R., & Barroso, F. dos R. (2022). A brincadeira como instrumento de desenvolvimento na educação infantil a partir da teoria de Vigotski. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1–11.
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8906/8050>

- Smirnova, E., & Riabkova, I. (2019). Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. *Teoria e Prática da Educação*, 22(1), 84–97.
<https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47434>
- Sobrinho, R. S. M., & Bettiol, C. A. (2022). Entre o “dito” e o “não-dito”: Uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. *Debates em Educação*, 14, 26–43. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43>
- Souza, V. L. T. D., & Andrada, P. C. D. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355–365.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Szymanski, M. L. S., & Colussi, L. G. (2020). Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5–6 anos. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–21. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250019>.
- Vasconcelos, D. C. de, Silva, G. A. M. da, & Cardoso, S. C. (2024). Gênero e educação infantil: Uma revisão sistemática das produções brasileiras. *Educação*, 49.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984644469449>.
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., & Smirnova, E. (2020). The relationship between different components of role play and executive function development at preschool age. *International research in early childhood education*, 10(2), 16-29.
- Vercelli, L. D. C. A., & Vale, A. S. S. (2020). Do proposto pelos documentos oficiais que regem a educação infantil ao realizado em uma escola privada da cidade de São Paulo: análise de situações do cotidiano. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 5(9). <http://dx.doi.org/10.13037/rea-e.vol5n9.6276>.
- Viegas, M. F. (2022). Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de

professoras da educação básica. *Educação e Pesquisa*, 48.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>.

Voltarelli, M. A., & Monteiro, M. I. (2016). Concepções de professoras da educação infantil sobre as práticas docentes para a primeira infância. *Nuances: estudos sobre Educação*, 27(3), 119-138. <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4537>.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. EUA: Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. In L. S. Vygotski. *Obras escogidas II: problemas de psicología general* (2ª Ed.). Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7ª Ed.). Martins Fontes.

Vygotskii, L.S. (2018). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico: Livro para professores*. Zoia P. (Trad.). Expressão Popular.

Vygotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vygotski*. (1ª Ed.). Zoia P. & Elizabeth T. (Orgs) (Trad.). Expressão Popular.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário Sociodemográfico e Roteiro de entrevista para
professoras da Educação Infantil

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

Idade: _____ Sexo () feminino () masculino

Nível de Formação / Ano de Conclusão / Instituição:

Pós-graduação: Sim () Não ()

Qual a especialidade da pós (caso tenha mais de uma, indique a mais recente):

Ano de Conclusão da pós / Instituição:

Tempo de atuação na área docente: _____

Ano de admissão na rede municipal: _____

Ano de ingresso nesta instituição de ensino: _____

Quanto tempo leciona na educação infantil:

Leciona em outras turmas da educação básica: Sim () Não () Qual(is)

Trabalha em outra(s) escola(s) da rede municipal de João Pessoa/Quantidade:

Exerce outra atividade laboral: Sim () Não () Qual (ais)? _____

Trabalha em outra instituição de ensino (Pública/Privada): _____

Caso trabalhe, que função exerce: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

- 1) O que você observa em cada imagem?
- 2) Você já identificou na sua atuação esse tipo de atividade entre as crianças? Qual(is) tipo(s) de brincadeira você observa entre as crianças?
- 3) Em qual(is) local(is) da instituição aconteceram? Qual(is) momento(s) da rotina?
- 4) O que você conhece sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais?
- 5) O que você acha que esse tipo de brincadeira pode proporcionar às crianças?
- 6) Qual seria para você o papel da(o) professora(or) nesses momentos de brincadeira?
- 7) Já houve na instituição em que trabalha diálogos sobre a brincadeira de jogos de papéis sociais? Se sim, como foram e em que momento?

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras da
Educação Infantil

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) Professora(or),

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “OS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES” desenvolvida pela aluna de Pós-graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba Rafaela Raíssa Araújo dos Santos sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Fabíola de Sousa Braz de Aquino. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes dessa pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo é voluntária e ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você ou a instituição em que trabalha, nem receberá nenhuma remuneração para tal. É importante que antes de decidir sobre sua participação você entenda o motivo da pesquisa estar sendo realizada e qual será seu passo a passo. Diante disso, leia

com atenção as informações abaixo e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável.

Esta pesquisa tem por objetivo principal conhecer e analisar as concepções e a atuação de docentes frente aos jogos de papéis sociais na educação infantil. Tem como público alvo professoras(es) que atuem na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de João Pessoa-PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário sociodemográfico e uma entrevista semi-estruturada, sendo suas respostas gravadas com auxílio de um gravador de voz. Esta coleta de dados será realizada em local tranquilo e privado da instituição em que você trabalha, contando apenas com a sua presença e da pesquisadora, agendada mediante data de sua disponibilidade e da rotina da instituição.

Com relação aos riscos decorrentes de sua participação, há a possibilidade das perguntas na entrevista causarem incômodo e certo nível de ansiedade por terem como alvo a busca por respostas sobre o fazer profissional, sentimentos que podem decorrer a partir da reflexão do sujeito sobre como tem desenvolvido sua função ou se seu cargo empregatício é efetivo ou por contrato. Diante disso é assegurado o seu direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalidade ou constrangimento, como também de se recusar a participar. No entanto, os benefícios advindos serão superiores, visto que o estudo pode auxiliar em uma maior compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a construção e fortalecimento das possibilidades de atuação profissional.

Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação assegurando absoluto sigilo a sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar

da pesquisa e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida(o) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Atenciosamente,

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da(o) participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHLA)

Departamento de Psicologia

Programa de Pós- graduação em Psicologia Social (PPGPS)

Campus I, Cidade Universitária / Cep: 58.051900 – João Pessoa-PB

Telefone para contato: +55 (83)98867-8730

E-mail para contato: rafaelaraissa_@hotmail.com

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>