



GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 742

OS JOGOS DE PAPÉIS NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DE CRIANÇAS COM 5-6 ANOS

Lisiane Gruhn Colussi - UNIOESTE

Maria Lidia Sica Szymanski - UNIOESTE

Resumo

Ressalta-se a brincadeira de papéis, como atividade-guia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com 5 a 6 anos. Para investigar essa questão, filmaram-se as interações entre doze crianças, na Educação Infantil. Os dados foram coletados em duas fases. Na Fase I, realizou-se uma pesquisa piloto com seis horas de observação da atividade “Dia do Brinquedo” (assim designado pela escola) com o objetivo de planejar a Fase II. Nessa fase, a filmagem ocorreu durante seis sessões de 45 minutos cada, posteriormente transcritas para análise. Os resultados revelam que as vivências infantis protagonizadas, ampliam os processos funcionais superiores, possibilitando-lhes uma transição entre a ação com objetos concretos e suas ações com significados. Assim, é importante que o professor reconheça e favoreça o potencial educativo das brincadeiras de papéis.

Palavras-chave: Funções psicológicas superiores. Desenvolvimento infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento infantil como um processo dialético de apropriações e objetivações que se constitui nas relações sociais. Sobre a base biológica constituída pelo organismo, as experiências vividas ao serem apropriadas interferem e redimensionam possibilidades, interesses e necessidades típicas de cada criança, a qual apresenta, por isso mesmo, modos próprios de atuação nas relações que a envolvem.

O desenvolvimento psicológico inicia-se à medida que a criança apodera-se dos modos de fazer e dizer, construídos coletivamente pela humanidade. Não se trata apenas de um processo de crescimento, mas sim de novas sínteses, que envolvem reorganizações psíquicas, nas quais se fundem a dimensão cultural à biológica, ainda

que um aspecto não possa ser reduzido ao outro. Não há linearidade. Processos anteriores articulam-se a posteriores, numa relação dialética de transformação e mudança.

Os estudos de Vigotski acerca da historicidade do psiquismo humano revelam que as características biológicas próprias da espécie, em decorrência da apropriação da cultura, a partir da interiorização dos signos, possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas, isto é, das formas de o sujeito funcionar socialmente. Supera-se, portanto, a visão biologizante que entendia esse processo como a-histórico e natural, e destaca-se o conceito de signo como mediador psíquico da relação entre o homem e o mundo, análogo ao conceito de instrumento que medeia a relação material entre o homem e o mundo.

Nesse sentido, função é compreendida como ação que “[...] principia externamente.” (MARTINS, 2013, p. 98). Portanto, funções psíquicas superiores nada mais são do que o resultado de um processo contínuo de transformação das funções biológicas por meio da apropriação dos sistemas de signos. A apropriação e utilização de signos possibilita aos processos funcionais ultrapassarem os limites do sistema orgânico de atividades, e, conseqüentemente, os comportamentos podem tornar-se conscientemente planejados e controlados. Essas mudanças no desenvolvimento psíquico ocorrem por meio das atividades que a criança desempenha no seu cotidiano.

Entende-se como atividade “[...] o modo/meio pelo qual a criança estabelece relações com a realidade externa tendo em vista a satisfação de suas necessidades” (MARTINS, 2006, p. 30). Dentre essas atividades, identifica-se a atividade principal ou atividade-guia, em cada período do desenvolvimento psíquico.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2014, p. 122).

Elkonin (1987), embasado nos estudos de Vigotski e apreendendo a categoria da atividade em Leontiev, investigou qual a atividade-guia e suas características nas diferentes fases da vida, bem como as forças motrizes que possibilitam a passagem entre os três grandes períodos que compõem esse processo. A presente pesquisa volta seu foco ao período da Infância, nela destacando o *jogo de papéis*.

OS PROCESSOS FUNCIONAIS E OS JOGOS DE PAPÉIS

Utiliza-se o termo “jogo de papéis”¹ para designar a brincadeira infantil não estruturada, com regras subentendidas e papéis definidos, por meio dos quais as crianças reproduzem os papéis sociais adultos com o intuito de inserção na sociedade (ELKONIN, 1987). Na medida em que, historicamente, as relações sociais do adulto e da criança diversificaram-se, o jogo de papéis surgiu como necessidade psicológica. Portanto, sua origem relaciona-se “com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata [...]” (ELKONIN, 2009, p. 80).

Vivenciar situações imaginárias oportuniza um salto no desenvolvimento infantil. A criança passa a comportar-se com maior maturidade procurando resolver a nova situação que protagoniza. Ela precisa solucionar a contradição gerada pelo que quer e pelo que não pode ainda realizar, por isso cria um mundo imaginário no qual atende suas necessidades. Surge uma nova relação entre a situação pensada e a situação real, entre o campo semântico e o campo visual, impulsionando o campo semântico.

Ao desempenhar os papéis de adulto, a criança apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas e sua conduta é guiada por essa apropriação. Conseqüentemente, a criança reconhece suas capacidades e potencialidades, expõe suas opiniões acerca da sociedade em que vive, demonstra seus sentimentos, comunica-se, revela sua consciência na busca de humanizar-se.

O jogo de papéis é a atividade na qual o motivo encontra-se em seu próprio processo. Prova disso é que a criança, ao término da brincadeira, recolhe os brinquedos ou objetos, abandona seus personagens e volta a ser ela mesma. Apesar de não apresentar objetivamente um desenho ou objeto confeccionado, houve um produto: a ação de brincar. Esse produto é um estado afetivo emocional, que permite à criança “assegurar seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se [...] durante a ação ou no final desta” (ELKONIN, 2009, p.220). Ainda, a brincadeira possibilita à criança o sentido de pertença social, uma das necessidades mais fortes no ser humano.

Porém, o jogo de papéis contém uma imprevisibilidade e, ao seu final, poder-se-ia supor que nem sempre estarão garantidos à criança o prazer e a satisfação das

¹Adota-se a expressão “jogo de papéis”, devido à tradução ser “[...] do russo para o espanhol, e deste para o português. [...] *RolevoiiIgrique*, que literalmente significa *Jogo de Papéis*” (LAZARETTI, 2008 *apud* COUTO, 2013, p. 25). Em citações diretas será mantido o termo original apresentado na obra. Vigotski (2008) utiliza o termo “brincadeira” com o mesmo sentido.

necessidades que a levaram a brincar. Assim, o que move uma criança a esse brincar são suas necessidades irrealizáveis que surgem da percepção dos desafios ou ações que não pode realizar por suas limitações físicas e psicológicas. Portanto, não são deflagradas pelo jogo de papéis em si, já tinham existência antes dele (PRESTES, 2010).

A preocupação central da criança não é aprender a usar os objetos humanos ou conseguir realizar as operações genuínas do adulto, o motivo da brincadeira está no processo em si, pois “[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e [...], por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade.” (ELKONIN, 2009, p.31). O que a criança quer reconstituir evidencia-se nos diferentes temas que constituirão o conteúdo revelado na brincadeira.

Portanto, essa reconstrução do papel de adulto escolhido pela criança está atrelada às suas condições e relações concretas de vida.

A conversão da menina em mãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações [estão implícitas diversas operações, como preparar a água do banho, esfriar a papinha do bebê, etc.] manifesta-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e sua ternura, ou até o contrário [...] (ELKONIN, 2009, p. 404-405).

Nesse sentido, no jogo de papéis, a representação tem como funções além da interpretação das relações que o papel envolve, a verificação do comportamento do modelo protagonizado pelo intérprete ou demais participantes. A criança tem uma liberdade relativa nesse momento, porque precisa adequar sua conduta ao papel que irá interpretar seguindo as regras que dele decorrem. Assim, a liberdade é uma ilusão, pois sua conduta é arbitrada. Elkonin (2009) considera que o jogo é escola de conduta arbitrada.

Portanto, um aspecto fundamental no jogo de papéis, é o fato de propiciar a vivência das normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos, possibilitando à criança, ao interpretar, submeter-se às regras que o papel de adulto exige. As relações baseadas nas regras são fonte do desenvolvimento da moral infantil.

Dessa forma, o jogo de papéis promove o conhecimento que a criança tem da realidade social a um nível de compreensão consciente e generalizado. Entretanto, é preciso lembrar que o pleno “[...] desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não) [...] [depende] de suas *condições de vida e de educação*” (PASQUALINI, 2013, p. 90).

A criação da situação imaginária, a definição das regras específicas e a capacidade da criança de controlar seu próprio comportamento para alcançar determinado fim nas situações de jogos de papéis têm uma importância fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil, por produzir uma zona de desenvolvimento iminente. Ela passa a comportar-se de forma mais evoluída do que nas atividades da vida real e, assim, aprende a separar objeto e significado, o que contribui para o desenvolvimento infantil, uma vez que ao “[...] realizar essa ação [que ainda não domina na realidade] resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro” (FACCI, 2004, p. 69).

Enfim, o jogo de papéis oportuniza “[...] uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados” (VIGOTSKI, 2012). Pela mediação social, amplia-se o desenvolvimento da linguagem e o sistema de signos utilizado pela criança. Dessa forma, ao utilizar os jogos de papéis, a criança toma posse do mundo concreto dos objetos humanos, relaciona-se ativamente com os objetos utilizados pelos adultos, desenvolve a consciência acerca do mundo objetivo, bem como vai estabelecendo limite entre o que já domina e o que ainda não pode dominar em termos de operações e ações.

METODOLOGIA

Com base no referencial apresentado, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, frequentando uma turma da Educação Infantil, com o objetivo de verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na análise dos papéis protagonizados e da fala infantil, revelaram-se pensamentos desconhecidos, necessidades e representações trazidas pelas crianças. Assim, as reflexões objetivaram apreender os sentidos tendo o empírico como ponto de partida e o entendimento de que é necessário superá-lo, ir além do que as aparências revelam, a fim de compreender o sujeito (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 224).

Adotou-se a pesquisa qualitativa por permitir considerar a subjetividade dos sujeitos, a percepção do pesquisador e os acontecimentos que os cercava. Os dados foram coletados em uma instituição pública de ensino, a qual fora sugerida em contato prévio com a Secretária Municipal de Educação, pela disponibilidade para a pesquisa e

por apresentar características comuns a qualquer escola do município, uma vez que a parte contém as propriedades do todo e “o processo apreendido [...] pode revelar algo constitutivo de [...] [outras instituições] que vivem em condições semelhantes” (AGUIAR, 2001, p. 140).

As observações foram realizadas na única turma de pré-escolar funcionando à tarde, envolvendo a professora titular e doze crianças, 2 com 5 anos e 10 com 6 anos de idade, sendo 6 meninas e 6 meninos.

Na Fase I da pesquisa, com 6 horas de observação distribuídas em 3 dias, constatou-se que cada criança limitava-se a levar um brinquedo na sexta-feira, no último horário para participar do “Dia do Brinquedo”, assim intitulado pela instituição. Essa limitação de tempo e espaço refletia-se no brincar, cerceando a evolução para jogos de papéis. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, organizou-se um espaço físico com brinquedos e readequou-se o horário das atividades pedagógicas, prevendo um tempo livre maior para que a brincadeira de papéis emergisse.

Assim, na Fase 2, utilizou-se o espaço da biblioteca para organização dos materiais lúdicos (bonecas, brinquedos relativos às profissões de médico, professora, mecânico, cabeleireiro, carrinhos, utensílios e móveis de cozinha, cabaninha, etc.), uma vez que um arranjo adequado favoreceria a interação entre as crianças.

O fundamental é compreender que essas possibilidades de aprendizagem são resultado de processos espontâneos, mas requerem alguns elementos mediadores (internos e externos). Mediadores internos são, por exemplo, as memórias de situações, as percepções e sensações, as expectativas e necessidades das crianças, que vão se apresentando ao longo da experiência cotidiana. [...] um mediador externo à criança importante são os brinquedos e artefatos (objetos, indumentárias, etc.) e, em especial, a presença de outras crianças [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 143).

As filmagens, na Fase 2, durante um período de 15 dias, envolveram seis sessões, com 45 minutos cada, totalizando 4h30min, posteriormente transcritas para análise. Embora, tenha-se alterado o horário escolar e inserido artificialmente um espaço para brincadeira de papéis, pode-se considerar que a artificialidade refere-se à dinâmica escolar, e não ao desempenho das crianças durante o jogo de papéis.

Durante as sessões, as gravações eram descontínuas porque foram registrados os momentos e brincadeiras em que os jogos de papéis apareceram. Procurou-se registrá-los desde o início (ou pelo menos quando a pesquisadora os identificava) até o seu término, o que ocorria em função de vários aspectos, como: interferência de outra criança, mudança de tema na brincadeira, mudança de área de trabalho ou de brinquedo.

Utilizaram-se duas câmeras e duas pessoas para a filmagem, o que permitiu registrar mais episódios e perceber detalhes. Durante as gravações procurou-se interferir o menos possível nas interações entre as crianças, apenas o fazendo quando solicitado, o que raramente ocorreu. Na transcrição, identificaram-se as falas das crianças com a letra inicial do primeiro nome e, quando necessário, do segundo nome. Denominou-se P1 à professora da turma e P2 à observadora.

RESULTADOS

O caminho da análise

Indo além da descrição das brincadeiras de papéis, buscou-se a apreensão dos significados sociais e dos sentidos subjetivos expressos pelas crianças, ultrapassando as aparências e explicitando os processos funcionais.

A análise do significado social e do sentido pessoal possibilita ir além do aparente, permitindo-nos pensar em processos, objetos ou situações até então não revelados. Os signos apropriados pelo sujeito constituem-se em instrumentos para o processo de mediação que tanto possibilitou a própria apropriação dos signos quanto possibilita novas apreensões do social, na medida em que o que é apropriado pelo sujeito, primeiro foi externo, para então tornar-se interno.

Na análise dos resultados, os processos funcionais não foram considerados separadamente nos episódios, pois, como já ressaltado, “as transformações específicas de cada função determinam modificações no *conjunto* de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo”. (MARTINS, 2013, p.70).E, para compreender o constante movimento de construção do psiquismo, foi necessário identificar o que o move, ou seja, o emprego de signos.

Da mesma forma que a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação de trabalho, assim também a natureza do signo utilizado constitui o fator fundamental do qual depende a construção de todo o processo [do desenvolvimento das funções psicológicas superiores]. A relação mais essencial que subjaz na estrutura superior é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos (VYGOTSKI, 1995, p. 123). (Tradução nossa).

Desse modo, compreender as palavras/signos foi o ponto de partida para as análises

dos dados. Porém, “para compreender a fala de alguém, [...] é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, [...] a unidade do pensamento e da linguagem.” [grifos do original] (AGUIAR, 2001, p. 130).

Inicialmente, buscaram-se os temas centrais das brincadeiras de papéis, que foram organizadas e transcritas em 23 episódios. Utilizou-se como critério o aparecimento do jogo de papéis no ato da brincadeira e se nesse registro havia possibilidade de compreensão das falas das crianças, uma vez que devido à algazarra infantil e ao pequeno alcance do microfone algumas falas ficaram inaudíveis. O argumento mais frequente foi “casinha” (que apareceu 6 vezes), seguido de “escolinha” (5 vezes), “boneca” (4 vezes), “médico” (3 vezes), “maquiagem” (2 vezes), e “vendedor”, “salvamento” e “mecânico” que apareceram uma vez cada um.

Verificou-se que as crianças utilizaram com mais frequência os temas “casinha” e “escolinha” que representam o campo relacional nessa faixa etária, o qual se concentra principalmente na família e na escola, na esfera do cuidado com a criança, nos papéis de mãe e de educadora, conforme observado também por Oliveira (2011).

Do *corpus* coletado extraíram-se, neste trabalho, dois excertos para análise versando sobre o argumento (tema) *Escolinha*, referentes aos episódios: 1. *Posso ser professor?* e 2. *Drogas!*, os quais foram re-analisados, buscando-se estabelecer os núcleos de significação, definidos a partir das questões relevantes para a compreensão do objetivo desta pesquisa. Estabeleceram-se na presente análise três núcleos de significação, que destacam as situações contraditórias observadas com maior frequência nas brincadeiras: “O autorizado. O não adequado.”; “O dito. O não dito”; “Eu quero ser... Você não pode ser”.

O núcleo “O autorizado. O não adequado” reflete as permissões sociais levando-se em conta as questões de gênero e de autoridade e se constituiu a partir da análise das falas infantis acerca dos brinquedos adequados para meninos, durante os jogos de papéis. Ainda, nesse núcleo foram analisadas as questões de poder que permeiam as relações sociais.

No núcleo “O dito. O não dito” as análises objetivaram demonstrar os elementos explícitos e implícitos que emergiram nas situações dos jogos de papéis, para que assim se pudessem apreender os processos de pensamento dos sujeitos.

O núcleo “Eu quero ser... Você não pode ser” constituiu-se a partir das preferências manifestadas pelos sujeitos por protagonizarem determinado papel e, na obtenção ou não de autorização dos demais, permitindo que assim brincassem.

Porém, ainda que cada núcleo de significação apresente sua especificidade, eles se articulam entre si e têm suas determinações nos processos históricos que os constituíram.

No terceiro nível de análise, tomou-se como base cada sujeito em suas relações, durante a atividade de jogo de papéis, a partir dos conteúdos por ele expressos, buscando-se identificar como os núcleos de significação estabelecidos manifestaram-se em sua fala.

Ao mesmo tempo em que essa análise buscou aspectos constitutivos de cada sujeito, buscou-se apreender aspectos sociais que possibilitaram sua constituição. Ao discutir significado e sentido, buscou-se compreendê-los como constituídos pela relação entre o simbólico e o emocional (AGUIAR; OZELLA, 2006), entendendo os aspectos cognitivo-simbólicos e emocionais como indissociáveis.

Assim, apresenta-se, a seguir, a análise das falas dos sujeitos em algumas situações dos jogos de papéis.

Crianças brincando: o que a palavra revela

O presente trabalho analisa os jogos que tiveram como tema *Escolinha* sob o enfoque dos três núcleos de significação.

Elkonin (1987) afirma que a criança, no jogo de papéis, não se preocupa exclusivamente em apreender formas funcionais sociais de emprego dos objetos materiais humanos. Ela almeja entender e incorporar os papéis que se revelam através das ações, buscando integrar-se ao mundo reproduzindo atitudes e relações humanas.

O jogo de papéis amplia o repertório dos envolvidos, pois favorece a interação entre os colegas, possibilitando novas apropriações. Novos enredos ficam conhecidos, as ações tornam-se mais complexas à medida que os papéis vão sendo diversificados. “Como se enriquece o conteúdo do jogo? A fonte fundamental [...] são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo.” (ELKONIN, 2009, p. 302).

Essas considerações conduzem à compreensão de que o que determina o aceite ou a recusa para brincar são os conhecimentos e as ideias, o significado e o sentido que as crianças trazem acerca do conteúdo fundamental do jogo de papéis que são as normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos, como pode ser observado no jogo *Posso ser professor?*

Neste jogo as crianças retratam o cotidiano da sala de aula e as atividades realizadas por alunos e professora, dentre elas, o ensino e a escrita das letras. L.H. apesar de não estar

diretamente envolvido na brincadeira de escolinha, realiza uma tentativa para ser aceito e experiencia o conflito de querer ser professor e não poder ser em razão da colega não aceitá-lo.

L.H. adentra a sala de aula e senta-se próximo a colega A.M. (menina, 5 anos) que protagoniza o papel da professora e coordena o jogo.

A.M.: - *Vê se não mexe nas coisas.... “Qué se” também professor?*

L.H.: - *Sim.*

A.M.: - *“Tá”... então tu tem que “buscá” umas coisa primeiro...* (ela deixa L.H. esperando, sem falar o que ele deveria buscar. Não lhe dá atenção).

[...]

L.H. intervém porque já está impaciente esperando A.M. dizer o que deveria buscar.

L.H.: - *“Buscá” algumas coisa?...*

Ela continua não respondendo para L.H. Dá atenção e conversa com os demais participantes do jogo.

[...]

L.H. sai para buscar algumas coisas, quando retorna entrega à A.M. alguns fantoches em EVA.

L.H.: - *Viu... busquei fantoche.*

Ela pega na mão, mas logo os deposita no chão, sem dar importância. L. H. senta-se novamente e continua esperando poder participar da brincadeira.

Observa-se a protagonização de determinado papel por um integrante do grupo precisa ser aceita pelos demais. Quais motivos levam a criança a pensar que seu colega não será capaz de desempenhar o mesmo papel que ela desempenha, no caso ora relatado, de professora? Por que A.M. julga L.H. incapaz de ser professor e por isso tenta enganá-lo, solicitando que busque “umas coisas” as quais ela não explicita? Parece que apenas quer mantê-lo iludido e sob seu domínio. Mesmo quando ele toma a iniciativa de providenciar alguns objetos, A.M. os ignora e continua a não autorizá-lo a ser professor, talvez para não abdicar desse papel.

Pela primeira vez L.H. demonstra interesse em representar o papel de professor, disputado entre os colegas e já protagonizado por aqueles menos inibidos e com maior desenvoltura para interagir. Percebe-se que L.H. busca ampliar suas capacidades de agir, falar, portar-se ao procurar assumir o papel docente. O papel de professor é uma situação desafiadora para ele, impulsiona-o à autonomia e à tomada de decisão, demonstradas ao sair da sala e buscar fantoches em cumprimento à condição enunciada por A.M., mas não revelada, usada apenas como pretexto para mantê-lo por perto e dependente do que ela deveria designar. L.H. sujeita-se à condição imposta por A.M. porque valoriza o papel de professor desempenhado pelo adulto e demonstra sentir-se alegre e empoderado a fazê-lo.

[...] isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, [...]sob a impressão desse desejo muito geral, primeiro mediante as sugestões do adulto (o educador ou os pais), começa atuando como se também ela o fosse. Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto. É pela força dessa sensação que se explica a facilidade com que as crianças assumem os papéis dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 404).

Mesmo antes de ter autorização para ser professor na brincadeira, L.H. passa a atuar como um professor, pois ao retornar com “uma coisa” o faz com um fantoche, material pedagógico muito utilizado durante as aulas na Educação Infantil para contação de histórias.

As manifestações infantis presentes no jogo acima mencionado confirmam as proposições de Elkonin (2009) relacionadas à conduta arbitrada, isto é, ao desempenho de ações coerentes com o papel assumido. Remetem, ainda, às questões de moralidade na ação, ou seja, se essas ações são ou não permitidas.

A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo. [...] A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes no jogo. [...] mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada (ELKONIN, 2009, p. 420).

Essas considerações revelam a ideia de que as crianças durante o jogo de papéis aprendem a controlar umas às outras, a exercer algum tipo de poder, a discriminar e, assim, se formam os preconceitos acerca do autorizado e não autorizado, do certo e do errado, do bom e do mau, do belo e do feio entre outros.

A brincadeira de papéis [...] possibilita[m] à criança superar o nível de consciência limitado ao imediatamente presente, isto é, permite-lhe a atividade abstrata (teórica). Com isso, o alvo de suas ações vai deixando de ser o conteúdo do ato específico, deslocando-se para o processo que articula várias ações e vários objetos, presentes ou simbolizados. Consequentemente, a amplitude e complexidade do mundo humano são percebidas pela criança, desafiando-a para seu domínio e culminando numa total reestruturação de sua consciência (MARTINS, 2006, p. 42-43).

O jogo em análise - *Posso ser professor?* - sugere uma relação de poder entre quem autoriza ou desautoriza os papéis de adultos a serem protagonizados, portanto, tem o domínio das relações sociais que estes adultos desenvolvem, e os demais participantes. Neste caso, a menina A.M. demonstra ter esse domínio e o menino L.H. motiva-se a alcançá-lo quando se desafia a ser o professor.

O poder humano refere-se às formas de ser, agir, pensar e sentir como produtos da própria atividade da vida sociocultural do sujeito. Desenvolve-se como possibilidade de ação

e como atividade orientadora no meio, com a finalidade de satisfazer às necessidades do sujeito. Desse modo, dominar-se e dominar os conhecimentos do mundo no qual se vive, é expressão de poder.

Quando a criança tem a necessidade de protagonizar um determinado papel no jogo, surge para ela uma possibilidade de atividade especial promotora de desenvolvimento. Assim, o jogo de papéis oportuniza o surgimento de novas necessidades, as quais levam o sujeito a querer protagonizar novos papéis, experienciando diferentes formas de poder. Destarte, a criança passa a vivenciar o sentimento de ser capaz de exercer maior influência na brincadeira, sentindo o poder social deste novo papel. Este poder não é algo natural, e sim algo a ser produzido no indivíduo por meio das relações sociais.

Ao não abandonar o papel de professora, A.M. não quer abrir mão do poder que esse papel lhe dá. Quando L.H. lhe entregou o fantoche, A.M. o recebeu com um lacônico “Tá!”, não interagiu com L.H. o que poderia revelar sua limitação quanto ao papel mediador que a linguagem verbal teria nas negociações. Por outro lado, também L.H. revelou a mesma limitação ao não reagir.

Na medida em que o espaço e o tempo para a brincadeira ampliaram-se, na segunda fase de coleta de dados, constatou-se uma evolução na linguagem verbal das crianças observadas, o que permite afirmar que, quando no planejamento pedagógico amplia-se o espaço para essas brincadeiras de papéis, amplia-se a possibilidade de negociação e as possibilidades pessoais de empoderamento, possibilitando melhores condições para a interação mediadora entre as crianças.

Durante os episódios observou-se que no jogo de papéis de escolinha, o papel de professora não foi imitado por todos os alunos, mas por aqueles que demonstravam ter o domínio das ações que o papel exigia e a simpatia dos demais participantes da brincadeira. “Não basta adquirir um determinado poder, é preciso aprender a usá-lo em diferentes situações e ter condições para dominar as esferas de sua realização” (MARINO FILHO, 2010, p. 267).

A última análise reveste-se de uma singularidade pelo conteúdo do jogo – drogas - utilizado pelos meninos Z. e G.B., que brincavam de escolinha e, em dado momento, iniciaram um diálogo sobre “maconha”.

Da transcrição do jogo, extraíram-se algumas falas do menino Z.: “[maconha] é ‘dogas’”, “[não faz] nada”, “maconha é cigarro”, “droga é dinheiro”, “eles [os bandidos] ‘robam’”. O que foi dito pelo menino Z. revela uma realidade à qual, muito precocemente, as

crianças estão expostas e que, por outro lado, contrasta com o “mundo protegido” que a escola busca proporcionar às crianças. As falas ditas, referem-se aos diferentes sentidos que Z. atribui às drogas advindos de contextos socialmente vivenciados.

Ele não disse simples palavras, empregou-as de modo a manifestarem sua consciência e o sentido pessoal por ele atribuído a elas. Percebe-se que os significados sociais atribuídos às palavras “maconha”, “droga” e “cigarro” foram parcialmente apreendidos por Z. sendo que o sentido pessoal e moral dado por ele, é de que as drogas não fazem nada, com elas apenas são produzidos cigarros e são fonte de dinheiro.

Os traços de caráter formam-se e se desenvolvem na relação do indivíduo com o meio, isto é, unicamente na coletividade, que institui os modelos de reação que se vão firmando perante situações idênticas ou semelhantes. Nas relações sociais estabelecidas, o homem assimila modelos de reação orientados por normas, regras, costumes, exigências morais, etc. próprias do grupo ao qual pertence. Portanto, a vivência social institui não só os modelos de reações às circunstâncias, mas também os parâmetros para a auto-análise, fornecendo os pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos (MARTINS, 2006, p. 37).

Nesse sentido, Elkonin (2009) ressalta a importância da preocupação da sociedade com a Educação Infantil, como forma de enfrentamento dos efeitos que os problemas econômicos, políticos e sociais têm no desenvolvimento da criança, salientando o jogo de papéis como uma destas formas.

A análise dos jogos de papéis revela que as crianças utilizaram diferentes recursos anteriormente apropriados em suas vivências. Assim, ampliaram suas percepções sobre o mundo, sobre si e sobre os outros; organizaram seus pensamentos; lidaram com seus afetos; promoveram suas capacidades de imaginar e criar, dentre outras. Enfim, aprimoraram suas funções psicológicas superiores e construíram conhecimentos e sentidos pessoais sobre si e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pautou-se na concepção de que as funções psicológicas superiores: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e afeto são funções do gênero humano e, sob a influência das atividades práticas externas e das oportunidades de assimilação dos sistemas de signos a que o indivíduo está exposto, se complexificam em um constante processo de desenvolvimento.

O jogo de papéis é uma forma de humanização e de apropriação cultural produzido pelas crianças de 5/6 anos. Essas brincadeiras contribuem para que elas constituam a

personalidade, aprendam a agir diante das coisas e das pessoas, uma vez que as ações que realizam em suas protagonizações estruturam processos internos, orientando outras ações práticas, mais autônomas.

Ao exercer ação sobre os instrumentos, a criança reproduz as relações sociais que a constitui, ou seja, ao protagonizar papéis e brincar com outras crianças, adultos e brinquedos disponíveis em seu entorno, apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, as quais por se tratar de funções relacionais, dependem das condições sociais em que o sujeito se insere, e não podem envolver um indivíduo isoladamente.

A forma como as crianças “funcionam” durante a brincadeira de papéis é o objeto focalizado nesta pesquisa para compreender as contribuições desta atividade-guia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, verificou-se que o movimento e a vivência das relações propiciadas pelos jogos de papéis permitem a materialização do desenvolvimento dos processos funcionais, favorecem a imaginação e o uso de signos e estimulam novas necessidades que impulsionam mudanças evolutivas. A situação imaginária no jogo de papéis pode ser determinante para o enriquecimento da imaginação infantil, ampliando a zona de desenvolvimento iminente, responsável pelo desenvolvimento mental prospectivo.

Ao desejar viver o que os adultos vivem, as crianças se colocam na zona de desenvolvimento iminente, indo além das suas possibilidades reais no momento, o que faz com que elas “funcionem” melhor, isto é, sejam mais ativas na medida em que novas interações lhes são possibilitadas.

Como se pode verificar nos excertos analisados, embora as brincadeiras de papéis sejam improvisadas, não se constituem em atividade espontânea. Fazem parte do repertório social, trazem consigo a história das crianças, e são base para o aprimoramento dos atributos e propriedades humanas, pois “a história pode ser recuperada como processo pela sua objetivação” (MARINO FILHO, 2007, p. 155).

A criança reconhece suas capacidades e potencialidades, expõe suas opiniões acerca da sociedade em que vive, demonstra seus sentimentos e julgamentos éticos e morais, comunica-se, revela sua consciência na busca de humanizar-se. “E é justamente assim que as funções se desenvolvem: quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade” (PASQUALINI, 2013, p. 89).

A educação, na perspectiva da humanização do indivíduo para sua transformação, tem o papel de agregar os elementos culturais, objetivando produzir no homem uma natureza

específica relacionada aos conhecimentos históricos eleitos. Trata-se de “produzir o particular a partir da totalidade”. Desse modo, torna-se objeto da educação a “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, a partir da constatação do potencial educativo e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da vivência dos jogos de papéis na Educação Infantil, esta pesquisa propõe sua inserção na rotina de sala de aula. Trata-se da compreensão de que tais jogos promovem aprendizagem a serviço do desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, da linguagem, da imaginação, dos sentimentos, entre outras funções psíquicas.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que o trabalho do professor de Educação Infantil voltado ao desenvolvimento psíquico da criança, tendo como atividade-guia o jogo de papéis, é voltar-se para o futuro, para o “*vir a ser*” do psiquismo infantil. Por isso, ao abrir o espaço e o tempo necessário para que os jogos de papéis surjam, o professor promove as premissas básicas para o novo período do desenvolvimento psíquico no qual a atividade de estudo será a atividade-guia. Enfim, brincar de faz-de-conta não é fazer-de-conta que se brinca.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), p. 222-245, 2006.

_____. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

COUTO, N. S. O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, crianças na vida. 2013. 292f. Tese (Educação). Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/couto_ns_do_mar.pdf

ELKONIN, D. B. Sobre El problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infancia. In : DAVIDOV, V. & SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagogica em la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki**. *Caderno Cedes*. 24 (62): 64-81, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MARINO FILHO, Armando. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. 2007. 265 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91270>>.

_____. A necessidade da educação do poder e do domínio para as relações sociais e políticas. **Psicologia política**, vol. 10, n. 20, dez. 2010.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, L. G. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. de R. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Tradução de: LydiaKuper. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Tradução de: LydiaKuper. Madrid: Machado Libros, 2012.