

Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa¹

Playing together in the School of Childhood: the play between children of different ages in the proposal of the movement of the modern Portuguese school

Suzana Marcolino*
Suely Amaral Mello**
Maria Assunção Folque***

RESUMO

Na escola de Educação Infantil o fato da brincadeira acontecer em um coletivo de crianças, a torna mais rica, pois há múltiplas possibilidades para constituir e reconstituir os mais diversos vínculos entre os personagens. Cabe conhecer, nos grupos de crianças com idades diferentes, como crianças mais velhas podem afetar a brincadeira das mais novas. Observamos as brincadeiras em uma sala do Movimento Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa (MEM) que acolhe crianças de dois a cinco anos. Para análise, tomando os papéis assumidos pelas crianças e suas ações como unidade de estudo da brincadeira, buscamos verificar se ocorrem transformações no que diz respeito à forma como as crianças mais novas interpretam os papéis. Constatamos que, na brincadeira com crianças mais velhas, as mais novas passam a assumir papéis e registramos também o aumento do número de ações na interpretação dos personagens da brincadeira. As mais novas tomam as mais velhas como modelos e passam a imitá-las o que nos remete ao conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

In the school of early childhood education, the fact that playing takes place in a group of children makes it richer, because there are multiple possibilities to constitute and reconstitute the various links between the characters. It is necessary to understand, concerning to groups of children of different ages, how older children can affect the play of the younger ones. We observed the plays in a room of the pedagogical movement of the portuguese modern school (MEM) which receives children from two to five years old. By taking the children's roles, as well as their actions, as the study units of playing, we sought to determine whether transformations occur on how the younger children role-play. We notice that when young children are interacting with the older ones, they start to assume roles. We also noticed increasing in the number of actions in the interpretation of the characters. The younger children take older ones as role models and start to imitate them, which brings us to the Vygotskian concept of zone of proximal development.

Keywords: Playing. Early Childhood Education. Cultural-Historical Psychology.

¹ O artigo é um recorte de pesquisa de doutorado da primeira autora orientado pela segunda autora e co-orientado pela terceira autora.

* Doutora em Educação, com doutorado *sandwiche*, pela Universidade de Évora e com pós doutorado pela UNESP, Marília. Membro do grupo de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural". E-mail: marcolino.suzana@gmail.com

** Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da FFC da UNESP (*campus* Marília). Membro do grupo de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural". Co-coordenadora do Grupo de Estudos Infância, Teoria e Práticas, da FCC – UNESP. E-mail: suepedro@terra.com.br

*** Professora do Centro de Investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora (Portugal) e da International Society for Cultura and Activity Research (ISCAR). E-mail: mafm@uevora.pt

Introdução

A temática da brincadeira na Educação Infantil é tema recorrente de pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia pela importância dessa atividade para o desenvolvimento humano e os desafios teórico-práticos que impõem à Educação das crianças pequenas. Em levantamento realizado em 2013 sobre o período de 2002 a 2010, utilizando as palavras chaves *brincar*, *brincadeira* e *educação infantil*, localizamos 155 trabalhos de mestrado e doutorado na base do banco de dados de teses e dissertações da CAPES. Mesmo diante de tantas pesquisas, a escola de Educação Infantil no Brasil ainda apresenta inúmeras restrições ao brincar.

Alguns dos estudos relatam as dificuldades e ambivalências existentes por parte dos profissionais da Educação Infantil (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) frente a essa atividade. Carvalho, Alves e Gomes (2005) identificaram que os professores e coordenadores da Educação Infantil percebem a brincadeira como atividade natural, primeiro momento da aprendizagem, ao mesmo tempo, em que é compreendida como atividade pela qual as crianças aprendem regras e limites para integrar-se na sociedade. Jorge e De Vasconcellos (2000) constatarem uma ambivalência em relação à prática pedagógica com a brincadeira nas escolas de Educação Infantil, sendo por vezes utilizada como instrumento didático, ora colocada como forma de expressão livre e espontânea da criança.

Das ambivalências frente à brincadeira infantil resulta a dificuldade de reconhecê-la como atividade a ser intencionalmente planejada pelo professor. O resultado prático dessa situação foi constatado na pesquisa de Barros (2009). Buscando identificar as transformações ocorridas no brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a autora partiu da suposição que a atividade-guia infantil gradativamente diminuía de frequência. As evidências do campo da pesquisa demonstraram o contrário: as crianças brincavam mais no Ensino Fundamental que na Educação Infantil.

Constatar as dificuldades na realidade educacional frente à brincadeira infantil é fundamental para o planejamento de ações formativas, tanto para a formação inicial como para continuada, a fim de superar os problemas práticos em relação à brincadeira na Educação Infantil. Para além disso, a análise de condições e circunstâncias criadas e de como estas afetam a brincadeira é outro elemento que deve estar presente quando a intenção é superar os desafios teórico-práticos atuais.

A teoria Histórico-Cultural compreende a brincadeira infantil como atividade com origem histórica que insere a criança nas relações sociais e, ao mesmo tempo, produz o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, caracterizando-se como atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar (MARCOLINO, MELLO, 2015). Destacamos que os estudos empreendidos por Elkonin (2009) e colaboradores constatarem que a brincadeira desenvolve-se partindo das ações com os objetos até a interpretação dos papéis sociais com base em seus traços mais característicos.

A brincadeira como atividade-guia da criança pré-escolar tem seu desenvolvimento condicionado às possibilidades que a realidade social oferece. Quando crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua. Na escola de Educação Infantil, essa atividade deve ser intencionalmente planejada para garantir tais condições.

Segundo pesquisa de Marcolino (2013), o princípio que rege a mediação pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da atividade-guia infantil pauta-se pela preocupação em criar condições para que seja rica. Nesse sentido, aponta a pesquisadora que **do quê se brinca, com o quê se brinca, onde se brinca e com quem se brinca** são aspectos que devem ser considerados na criação de condições e circunstâncias para o brincar na Educação Infantil.

Para Elkonin (2009), um dos aspectos que torna a brincadeira na Escola de Educação Infantil mais rica é brincar no coletivo de crianças, pois promove possibilidades inesgotáveis para constituir e reconstituir os mais diversos vínculos entre os personagens no interior de uma situação imaginária. Cabe conhecer, em grupos de crianças com idades diferentes, como as crianças mais velhas podem afetar a brincadeira das mais novas. Assim, observar situações em que crianças de idades diferentes brincam juntas é uma oportunidade para conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais.

No texto, analisamos, então, como o fato de crianças de idades diferentes brincarem juntas, afeta o desenvolvimento da brincadeira infantil. A pesquisa se deu em uma sala cuja educadora é membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

O MEM é uma associação de educadores dos diferentes níveis de ensino que compreendem a escola como espaço social onde crianças e adolescentes se apropriam dos conhecimentos, das artes, dos valores sociais produzidos historicamente (NIZA, 1998). No que se refere ao trabalho educativo com as crianças pequenas, o MEM propõe que as turmas sejam compostas com crianças de diferentes idades a fim de promover a heterogeneidade que melhor garanta o convívio com as diferenças e o exercício da interajuda e colaboração (NIZA, 1998, p. 146).

A análise que apresentamos aqui faz parte de pesquisa de tese de doutoramento defendida no de 2013, sendo que os dados que compõem esse artigo foram coletados no segundo semestre de 2012.

Procedimentos Metodológicos

Os dados para nossa análise foram gerados em observações das brincadeiras em uma sala de Educação Infantil, na cidade de Évora, Portugal, que adota a

heterogeneidade em relação à idade das crianças, o que implica que uma mesma turma receba crianças de dois à cinco anos de idade.²

Uma sala típica de Educação Infantil do MEM contém as seguintes áreas: laboratório de ciências, ateliê de artes, oficina de escrita, biblioteca, área da dramatização e área da garagem, nas quais ocorrem as atividades do cotidiano escolar. No início da manhã, as crianças, após planejaram o dia em conjunto com o professor, optam por desenvolver atividades em uma das áreas.

Na área da dramatização existe uma condição criada para que se desenvolva a brincadeira de papéis e sua organização apresenta o cenário do interior de uma casa com os seguintes brinquedos temáticos em tamanho aumentado: um armário de cozinha com microondas e pia, uma mesa com banquetas, um carrinho de chá e uma cama. Brinquedos relacionados a outros temas, como hospital e cabeleireiro, estão acessíveis em um gaveteiro no canto esquerdo da área.

Como nas outras áreas, há um limite de utilização de quatro crianças por vez. Esse limite permite que as crianças tenham condições adequadas para movimentação no espaço físico da área. De certa forma, tal dinâmica faz com que o grupo de crianças mude seus integrantes durante a brincadeira: ao sair uma criança, outra pode se juntar ao grupo.

A pesquisa foi dividida em três etapas: (i) inserção da pesquisadora, por meio da observação do trabalho educativo em seu conjunto; (ii) caracterização da condição criada para o brincar, por meio de entrevista com a professora e as crianças da turma e observação das áreas; (iii) observação da brincadeira na área da dramatização.

Na primeira etapa, a pesquisadora frequentou a escola e a turma duas vezes por semana durante um mês. Nesse período, a postura foi de observar, com registro em diário de campo, para conhecer a rotina da escola e, por vezes, a pesquisadora auxiliava em algumas tarefas, como distribuir as frutas do lanche ou as crianças a lavarem as mãos. Na segunda etapa, realizamos a entrevista com a professora e com as crianças e 12 sessões de observação das áreas, com 3 horas de duração cada. Por fim, procedemos a 10 sessões de observação com duração de aproximadamente 1h e 30 minutos cada uma, na área da dramatização, procedimento registrado por meio de filmagem e notas em diário de campo. A entrevista com a professora foi registrada por meio de gravação e as entrevistas com as crianças, por meio de notas em diário de campo.

Com as entrevistas realizadas com a professora e com as crianças, conhecemos que a área da dramatização é, de fato, o espaço privilegiado onde ocorre a brincadeira de papéis sociais. A professora indicou que nesta área havia uma condição especial para a brincadeira e as crianças indicaram a área como lugar em que brincam. As informações obtidas nas entrevistas foram confirmadas nas 12 sessões de observação do que as crianças realizavam nas áreas, destacando-se que a brincadeira de papéis sociais ocorreu fundamentalmente na área da dramatização.

² O trabalho de pesquisa em Portugal foi realizado por concessão de Bolsa de Doutorado Sanduíche/CAPES.

A partir da transcrição das filmagens na área da dramatização, construímos quarenta cenas de brincadeiras de papéis. Os critérios utilizados para definir uma cena foram: (i) a definição de papéis pelas crianças; (ii) a execução de ações lúdicas com objetos verdadeiros ou substitutos; (iii) interpretação das relações sociais de um papel.

A existência de um dos critérios foi considerada suficiente para construir uma cena, uma vez que observamos a brincadeira de papéis em processo de desenvolvimento. Assim, por exemplo, crianças podem iniciar-se na interpretação de papéis através de ações com brinquedos, sem definir claramente papéis. A definição de papéis ocorre em um nível mais desenvolvido da brincadeira, quando a criança já conhece as ações, as individualiza e depois as generaliza para interpretar o papel. Dessa forma, definir papéis é um marco no desenvolvimento da brincadeira, mesmo que depois a criança não siga de forma coerente sua interpretação. Já nas fases mais desenvolvidas da brincadeira, papéis são adotados conforme uma temática e interpretados de acordo com as suas regras internas.

Fundamentando-se em pesquisas próprias e de seus colaboradores, Elkonin (2009) concluiu que a situação imaginária, criada na brincadeira, serve para desempenhar o papel. Dessa forma, a interpretação do papel é aspecto caracteristicamente central dessa forma de brincadeira. O papel é a unidade de análise da brincadeira. Segundo o autor, nele “[...] estão representados em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.” (ELKONIN, 2009, p. 29).

A definição da unidade de análise nas pesquisas de base histórico-cultural tem relevância em dois sentidos: i) Revela a expressão de um primeiro movimento de abstração do empírico, compreendendo um debate teórico acerca das mediações do fenômeno estudado; (ii) Direciona o olhar do pesquisador para as transformações do objeto de pesquisa que devem ser descritas e debatidas, sem perder de vista a relação com o todo (NASCIMENTO, 2010).

Assim, adotamos o papel e suas ações como unidade de análise, direcionando nosso olhar para as transformações ocorridas na interpretação dos papéis pelas crianças mais novas em cenas em que brincam com crianças mais velhas.

Análise

Segundo Elkonin (2009), o conteúdo da brincadeira infantil é seu aspecto caracteristicamente central e manifesta-se na forma como as crianças interpretam os papéis. É também através da análise do conteúdo dos papéis que se conhece o nível de desenvolvimento individual da brincadeira.

Para análise de como crianças mais velhas afetam a brincadeira das crianças das mais novas destacamos dois aspectos: 1) como as crianças assumem os papéis; 2) como representam (o conteúdo) do papel.

Definição dos papéis

Segundo Elkonin (1987a), a criança assume papéis quando é capaz de individualizar traços característicos de uma pessoa. Para o autor, em essência, a brincadeira é a atividade em que a criança individualiza regras de conduta de outras pessoas. Ocorre que as crianças não representam uma pessoa específica, mas fundamentalmente a função social de alguém. Então, se, por um lado, a criança extrai traços individuais de conduta, também os generaliza, ou seja: todo médico examina o paciente ouvindo o coração, dando injeção etc..

Elkonin (2009) descreve que, no início do desenvolvimento do papel, as crianças realizam ações dos adultos sem, contudo, assumir outro nome. Nesse momento, a criança ainda não protagoniza, ou seja, ela pratica a ação, mas não assume o papel, isto é, não se coloca no lugar de outro. Mesmo quando a criança adota o nome de um adulto, pode ainda não assumir seu papel, mas apenas comparar suas ações com as do modelo, pois assumir que é outro exige a busca de semelhança entre suas ações com a do modelo. Embora ao adotar o nome de alguém a criança ainda não protagonize o papel, esse acontecimento prepara seu surgimento.

A título de nota, não captamos uma única cena em que as crianças pequeninas, de dois a três anos, se atribuíssem nomes próprios. Houve cenas em que as crianças assumiram o papel, mas apenas realizando sua função social, como na cena abaixo.

Participantes: Raquel (4 anos), Margarida (3 anos), Pesquisadora
--

Raquel arruma os utensílios dentro do armário. Pega o pão de brinquedo e diz: “O pão não está aquecido, vou aquecer!”. Raquel pergunta a Pesquisadora: “Quer café?”. A Pesquisadora diz que sim. Raquel leva café até Pesquisadora. Pesquisadora faz que bebe. Margarida entra na área aproxima-se de Raquel e diz: “Eu lavo a louça”. Raquel responde: “Não, já viu, não pode ser!” Margarida arregança as mangas da blusa e diz: “Eu sou a tia”. Faz que lava a louça.
--

Margarida traz para brincadeira um personagem do círculo de suas relações íntimas. Não adota seu nome próprio e aparentemente realiza ações como sua tia.^{4 5} Quando comunica “Eu sou a tia”, as outras crianças podem facilmente compreender que papel social está sendo assumido, pois é um personagem comum da rede de relações das crianças.

Conjectura-se que no espaço escolar brinca-se com crianças que não conhecem o círculo das relações íntimas e, portanto nomear-se com um nome que o companheiro de brincadeira desconheça, dificulta o entendimento do papel adotado.

³ A pesquisadora sentava-se bem próximo à área para fazer notas de diário de campo. Por vezes, as crianças incluíam a pesquisadora na brincadeira.

⁴ Margarida em vários diálogos com a pesquisadora referia-se a sua tia. Era de fato uma pessoa de seu círculo de relações íntimas.

⁵ Para Elkonin (2009) os primeiros papéis representados são aqueles das relações íntimas familiares.

É preciso considerar também que as crianças não brincam apenas no espaço escolar e que, em outros espaços, é possível que as crianças pequenas atribuam-se nomes próprios, antes de assumir o papel pela função social, mas, na escola, elas percebem a necessidade de adotar um papel enunciando a função social.

Na análise de Elkonin (2009), o fato de assumir nomes próprios parece estar ligado à individualização dos traços de conduta, enquanto a função social à generalização deles. Atribuir o papel pela função social não parece ser um problema do ponto de vista dos processos cognitivos envolvidos: generalizar é uma função mais complexa que contém a individualização: não é possível generalizar sem individualizar.

Entretanto, essa forma de assumir os papéis é um elemento que se refere a brincar com outras crianças distantes das relações familiares íntimas, mas não necessariamente com crianças mais velhas. Para destacar as mudanças ocorridas na atividade guia infantil das crianças mais novas quando brincam com as mais velhas, em primeiro lugar apresentamos cenas de crianças da mesma idade e, presumivelmente, em níveis mais próximos de desenvolvimento da brincadeira para em seguida, contrastar com cenas de crianças com idades diferentes brincando juntas.

A cena abaixo apresenta crianças de dois anos brincando juntas. Elas não definem papéis; entram na área de dramatização e realizam ações com os brinquedos.

Participantes: Rafael (2 anos), Inês (2 anos)

Inês faz que serve chá nas xícaras. Rafael joga objetos no chão. Inês vai até o armário. Abre o forno. Rafael aproxima-se do forno. Inês aproxima-se da mesa. Rafael mexe no forno. [...] Rafael põe pizzas de brinquedo no forno. Tira as pizzas do forno. Pega um prato dentro do microondas. Põe na mesa. Inês começa a tirar pratos do armário. [...] Os dois abrem e fecham as portas dos armários.
--

Na cena abaixo, as crianças de quatro anos definem os papéis antes do início da brincadeira.

Participantes: João (4 anos) Raquel (4 anos)
--

João convida Raquel: “Vem brincar aos Power Rangers”. João pega as coroas de princesa de tecido cor-de-rosa e coloca na cabeça de Raquel: “Tu és o amarelo” Raquel: “Não eu sou o cara rosa”. João põe uma coroa em sua cabeça. Olha-se no espelho. Raquel aproxima-se de João. Os dois se olham no espelho.
--

Observe-se, na cena acima, que além das crianças definirem os papéis antes da brincadeira, buscam elementos para caracterizar o personagem. O mesmo pode ser observado na caracterização na cena abaixo:

Participantes: Clarice (4 anos)

Clarice pega um óculos de cirurgia e diz: “Eu sou o doutor, Eu sou o doutor.”

Na cena em que participam Raquel e João, embora pareça que Raquel escolhe o personagem cara-rosa em função da coroa dessa cor que João coloca em sua cabeça, a caracterização é auxiliar para interpretar o papel, a menina busca congruência de gênero; o Power Ranger rosa é uma moça. Este é um traço importante, pois as crianças em níveis mais desenvolvidos buscam a congruência de gênero na definição dos papéis, segundo Elkonin (2009). Entretanto, observamos que, em níveis mais desenvolvidos, as crianças subvertem a congruência de gênero para representar um papel que queiram. Ocorre que, nos níveis mais desenvolvidos, essa questão é sempre alvo de debate entre as crianças. O exemplo é de uma menina que assume o papel de pai na brincadeira de família, após discussão entre os companheiros de brincadeira sobre essa possibilidade.

Observamos crianças de quatro anos que debatem vivamente os papéis, caracterizando-os e estabelecendo relação entre eles. Vejamos o trecho da seguinte cena:

Participantes: Marcelo (4 anos) Clarice (4 anos) e Miguel (2 anos)
--

Marcelo diz para Clarice: “Você tem vinte e um anos, era doutora.” Clarice: “Vinte e um anos?” Marcelo: “É, vinte e um anos”. Clarice: “Tá bem, eu era a doutora!” Fala para Miguel: “Eu estava tratando dele, você estava em casa dormindo”. Miguel levanta-se vai até o armário, deita-se no chão e fecha os olhos (faz que dorme). Clarice cuida de Marcelo.

Quando as crianças mais velhas brincam com as mais novas, as mais velhas definem o papel destas:

Participantes: Clarice (4 anos), Miguel (2 anos)
--

[...] Clarice pergunta: “Quer brincar?” Miguel faz que sim com a cabeça. Clarice continua: “Você é meu filho, tá bem?” [...].

Participantes: Clarice (4 anos), Raquel (4 anos), Rafael (2 anos)

Clarice veste o avental e diz: “Preciso lavar a louça”. Raquel calça sapatos de salto. Raquel: “Eu sou a mãe!” Rafael está sentado ao redor da mesa, diz: “Eu sou a mãe!”. Clarice diz para Rafael: “Você é o pai”. Clarice diz: “Eu tenho que fazer o almoço”. Rafael bate com o bule que está em cima da mesa. Clarice para Rafael: “Não faz isso.” [...]. Raquel arruma a mesa. Clarice: “Eu já não vou mais cozinhar”. Raquel: “Você não vai mais brincar?”. Clarice: “Não, não vou mais cozinhar. Você cozinha!”. Raquel: “Não!!”. Clarice tira o avental e tenta colocar em Raquel. Clarice diz para Raquel: “Você é a mãe, você tem que cozinhar!”

Na primeira cena Clarice define o papel de Miguel que o aceita prontamente. Na segunda cena, Rafael se anuncia no papel de mãe imitando Raquel. Clarice de quatro anos percebe a incongruência de gênero e define o papel de pai para o menino. Percebe outra incoerência relativa aos papéis: não se pode ter duas mães. Também relaciona o papel com as ações: se Raquel é mãe, ela deve cozinhar.

O fato de Rafael imitar Raquel ao se atribuir o papel de mãe, envolve o conceito vygotskiano de imitação. Para Vygotski (2012), quando crianças atuam em colaboração com parceiros mais capazes, imitam suas condutas. Para afastarmos conclusões imprecisas, em primeiro lugar é preciso compreender o significado do conceito de imitação para Vygotski. Para o autor, a imitação não envolve uma cópia, mas o entendimento de relações de uma situação que possibilita fazer algo como alguém faz.

Do ponto vista do desenvolvimento das funções psicológicas, a imitação ocorre quando funções psicológicas relevantes para a atividade não se desenvolveram o suficiente para uma conduta independente, mas desenvolveram-se o necessário para ser realizada em parceria com alguém mais experiente (CHAIKLIN, 2011).

A discussão possível, a partir daí, envolve a seguinte questão: quando as crianças mais novas imitam as mais velhas, elas estão aprendendo ações fundamentais da brincadeira? Em outras palavras: **estão adquirindo as aprendizagens fundamentais da brincadeira de papéis sociais?** Parece-nos que sim.

Nos níveis iniciais do desenvolvimento da brincadeira de papéis, ainda não existe uma consciência clara sobre o papel e, portanto, ainda não está ao alcance da criança uma visão crítica na adoção dos papéis. Por isso, para crianças nos primeiros níveis de desenvolvimento, não interessam as incongruências de gênero, não importa qual papel se assuma: aceita-se passivamente o papel determinado por companheiros, como faz Rafael.

Frise-se que o desenvolvimento da consciência do papel apenas se desenvolve na atividade, daí a importância de brincar e brincar com outras crianças.

No caso específico que analisamos aqui, a heterogeneidade em relação à idade cria a possibilidade de brincar com crianças em outros níveis de desenvolvimento o que impacta no desenvolvimento da brincadeira das crianças menores.

Quando Rafael de dois anos imita Raquel de quatro anos nomeando-se mãe, o aspecto importante disso é que ele está aprendendo **ações relacionadas ao papel de quem brinca em um coletivo de crianças, o que possibilita colocar como foco de sua consciência, o papel.**

Assim, adotar um papel na brincadeira é uma aprendizagem essencial que movimenta processos psicológicos em formação.

Representação dos papéis

Ao longo do desenvolvimento da brincadeira de papéis, muda o conteúdo representado. Para as crianças mais novas, o sentido da brincadeira é executar ações dos papéis. Há ainda, nessa idade, uma grande atração pelos objetos; para as crianças de idade medianas, o sentido da brincadeira é representar as relações pessoais do papel. Já no final da idade pré-escolar, as crianças captam os traços mais típicos do papel e os interpretam (ELKONIN, 2009).

Observem-se as cenas em que crianças de dois anos brincam juntas

Participantes: Rodrigo (2 anos), Margarida (2 anos).
Rodrigo entra na área. Põe o avental. Coloca frutas na mesa. Tira o peixe da geladeira e coloca em cima da mesa. Margarida entra na área. Pede o avental para o Rodrigo, ele nega. Brigam. Rodrigo dá o avental para Margarida. Margarida veste o avental. Rodrigo coloca o peixe em um prato. Margarida anda pela área.
Participantes: Rodrigo (2 anos) Rafael (2 anos)
Rodrigo senta-se no carrinho de bebê de brinquedo. Rafael tenta empurrá-lo, não consegue (as rodas não giram por conta do peso de Rodrigo). Rodrigo levanta-se e diz para Rafael: “ Agora tu ”. Rafael não se senta. Sai empurrando o carrinho. Rodrigo vai atrás dele. Voltam para área. Rodrigo senta-se no carrinho. Rafael: “ Sai daí ”. Rodrigo levanta-se. Rafael empurra o carrinho.

Vejamos o trecho da cena, a seguir, de crianças mais velhas brincando:

Participantes: Clarice (4 anos) Marcelo (4 anos) e Miguel (2 anos)
Clarice e Marcelo combinam o enredo: Marcelo estava cozinhando, passava mal e desmaiava e Clarice vem atendê-lo. Marcelo vai até o armário, faz que cai no chão. Clarice vem e tenta puxá-lo pelos pés. Pede ajuda a Miguel. Marcelo diz para Miguel pegar nos seus braços e Clarice nas pernas. Eles não conseguem carregar Marcelo. Riem. Marcelo levanta-se vai até a cama. Miguel e Clarice aproximam-se. Miguel diz: “ Eu sou o pai, Eu sou o pai ” Marcelo diz para Clarice: “ Você tem vinte e um anos, era doutora ” Clarice: “ Vinte e um anos? ” Marcelo: “ É, vinte e um anos ”. Clarice: “ Tá bem, eu era a doutora! ” Fala para Miguel: “ Eu estava tratando dele, você estava em casa dormindo ”. Miguel levanta-se vai até o armário, deita no chão e fecha os olhos (faz que dorme). Clarice cuida de Marcelo. Pede para ele tirar os sapatos. Marcelo levanta-se. Os dois vão até o gaveteiro. Procuram algo na gaveta. Marcelo acha um cachecol, enrola no pé. Miguel levanta-se pega o carrinho de chá e aproxima-se dos dois. Marcelo e Clarice andam pela área (Marcelo está com o cachecol enrolado no pé). Clarice ri. Elogia a saída de Marcelo para enfaixar o pé: “Boa Marcelo!” Marcelo levanta-se e anda mancando.

Agora para observar como crianças mais velhas podem afetar a interpretação do papel, vejamos a sequência de cenas com Rafael:

Cena 01	Rafael joga o boneco no chão e chuta-o, como se fosse uma
---------	---

	bola.
Cena 02	[...] Rafael levanta-se. Vai até o carrinho de chá. Ricardo o acompanha [...]. Voltam para a mesa. Riem. Sentam-se. Rafael levanta. Ricardo pergunta: “ Rafael, já comeste tudo? ” Rafael: (não é possível compreender). Rafael senta-se novamente. Faz que come o pão e toma o café. Ricardo pega uma xícara e diz: “ Esse é com chocolate é para o Rafael, isto é café, o seu é com leite ” [...].
Cena 03	Rafael entra na área. Está sozinho. Pega o bebê e o coloca na pia faz que abre a torneira. Faz como se desse banho no bebê. Pega um pote plástico e bate com ele no armário, põe na cabeça, coloca em cima do armário. Vai até a mesa. Pega uma xícara de café vai até o bebê. Aproxima a xícara dos lábios do bebê (que está em cima da pia). Faz como se estivesse dando para o bebê beber.

Rafael aprende ações da brincadeira de um determinado tema, tendo participado de uma situação imaginária dirigida por uma criança mais velha. O menino brinca com crianças mais velhas e estas vão entabulando relações com ele: relações entre papéis. Dessa forma, vai tornando-se consciente que na brincadeira dramatizam-se relações entre pessoas e o conteúdo dessas relações se torna foco de sua consciência. Rafael reproduz com o boneco ações de cuidado, dando banho e o alimentando. Embora ainda não se possa falar que esteja claro para Rafael o papel de pai e filho, o importante é que o menino estabelece com o boneco ações características dessa relação vivenciada por ele em cena anterior.

Se, na mudança da primeira para a segunda fase da brincadeira de papéis, há o aumento das ações e, junto com esse aumento, uma transformação qualitativa - as ações tornam-se cada vez mais encadeadas como na vida -, notamos que Rafael apresenta ações de cuidado (dar banho no bebê e depois dar-lhe leite) relacionadas. Ainda não podemos afirmar que são articuladas como na vida, pois o menino entre as duas ações manipula o pote, batendo-o na mesa o que nos parece uma ação desarticulada com o contexto de cuidar do bebê. No entanto, o importante é que apresenta ações de cuidado no interior da situação imaginária e aí está a gênese de uma articulação consistente entre as ações.

Observe-se que tal relação entre as ações surge após brincar de pai e filho com Ricardo e da mesma forma que Ricardo oferece a Rafael uma xícara de leite, Rafael faz o boneco beber leite. Podemos dizer que se trata de uma ação aprendida em uma situação imaginária que é transferida para outra, em que o menino antes na situação filho, agora atua como pai. Assim, Rafael extrai e individualiza uma ação específica da brincadeira com Ricardo e a transfere para outra situação.

Considerações finais

A questão principal em que nos detivemos neste artigo foi: como as crianças mais velhas podem afetar a brincadeira das crianças mais novas?

Quando as crianças atingem certo nível de desenvolvimento da brincadeira, em que definem os papéis e os representam de forma articulada, podem afetar de forma consistente a brincadeira das crianças mais novas, para quem esses processos estão em formação, conforme sugere o núcleo central do conceito de zona de desenvolvimento próximo.

Com isso, não queremos afirmar que basta que na escola de Educação Infantil crianças de idades diferentes brinquem juntas. Outras ações como organização do espaço, apresentação dos brinquedos e demonstração do conteúdo das atividades humanas são fundamentais. Destacamos, então, que crianças de idades diferentes brincando juntas é **uma** das circunstâncias criadas que afetam o desenvolvimento da brincadeira das crianças mais novas.

Referências

BARROS, F. C. O.M. *Cadê o brincar?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, vol. 10, no. 2, Maringá May/Aug. 2005

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-722011000400016&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016>.

ELKONIM, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

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

JORGE, A. S. & de VASCONCELLOS, V. M. R. (2000). Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. *Revista do Departamento de Psicologia*, 12(2-3) 55-67.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da brincadeira de papéis sociais*. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2013.

_____ ; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 35, n. 2, p. 457-472, June 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302432013>

NASCIMENTO, C. P., Araújo, E. S., MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura do jogo na educação infantil: o papel do jogo. *In: RIGON, Alagcir José, NASCIMENTO, C. P. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010a, p. 111-119.

Recebido em 17/11/2016

Aprovado em 30/11/2016