



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar- PGPDE

Narrativas das crianças da Educação Infantil sobre o faz de conta

Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

Brasília, setembro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar- PGPDE

Narrativas das crianças da Educação Infantil sobre o faz de conta

Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: **Prof.^a. Dr.^a. Gabriela Sousa de Melo Mietto**

Esta pesquisa recebeu auxílio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de Processo Seletivo de Afastamento Remunerado, realizado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SUBEB/EAPE), com liberação para Estudos no período compreendido entre 25/10/2022 à 25/10/2024, conforme publicação constante no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº196 de 18/10/2022, sob o processo nº 00080-00204994/2022-67).



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mietto – Presidente

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr^o Pedro Palacios Salas – Membro Externo

Universidad Autónoma de Aguascalientes - UAA

Prof. Dr^o Francisco José Rengifo-Herrera – Membro

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dr^a Silviane Bonaccorsi Barbato – Suplente

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, setembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pela autora

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me concedido saúde e paz, indispensáveis para a conclusão desta jornada tão intensa de estudos.

Existem seis pessoas a quem desejo agradecer inicialmente: ao meu esposo Eder, pela compreensão com minhas ausências e apoio incondicional 24 horas por dia; a minha irmã Lucélia, por ser uma grande incentivadora e inspiração como pedagoga; a minha amiga Analice, por ter sido a pessoa que me fez acreditar que seria um sonho possível, por todas as trocas e apoio; a minha amiga Yara Angélica, pela parceria na Educação Infantil e escuta atenta nos momentos de desânimo; a minha amiga Valdirene, pela parceria profissional e de estudos, apoio mútuo contínuo e sonhos compartilhados; a minha orientadora Gabriela Mietto, uma pesquisadora referência em Primeira Infância, pelo carisma, compreensibilidade, assertividade, dedicação a esta construção conjunta, e por ter me ensinado a ter foco e perseverança do início, até o fim desta trajetória.

Meu agradecimento especial é para minha mãe (*in memorian*), minha inspiração maior, por tudo que representa e me ensinou. Também ao meu pai (*in memorian*), pelo exemplo de determinação e coragem.

Agradeço também a minha família e em especial a todos os meus irmãos: Leci, Edir (*in memorian*), Florêncio Filho, Hilton, Irene, Genilda, Gilson (*in memorian*) e Hian, pelo companheirismo e presença constante em minha vida. Também minha sobrinha Dinajara pelo incentivo e torcida.

Agradeço aos meus parceiros do Grupo de pesquisa Infância, especialmente ao professor Francisco, Tâmara, Caio e Luana. Também à professora Wilsa e a Danna por terem me apoiado durante o meu período como aluna especial no PGPDE.

Gratidão aos servidores da Biblioteca Central da UnB (BCE), pelo comprometimento com a promoção de pesquisas de qualidade, pela disponibilidade e gentileza ao nos apoiar

com orientações técnicas. Além do acolhimento, carisma e encorajamento, seja de forma presencial ou *on-line*, em especial à Luciana.

Sou imensamente grata a Ana Tereza pela parceria em pesquisa, pela gentileza, apoio constante e sorrisos inspiradores.

Sou imensamente grata pela minha família profissional da escola de Educação Infantil onde trabalhei por quatro anos (equipe gestora, famílias, equipe de apoio, equipe docente, crianças e toda comunidade escolar), lugar que me inspirou a buscar ampliar meus conhecimentos e construir novos.

Gratidão imensurável à secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por me conceder o afastamento para estudos, essencial para preservar minha saúde e para minha dedicação a este momento de estudos intensificados em minha jornada acadêmica e profissional.

Resumo

A imaginação vivenciada através do faz de conta possui um papel central para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, especialmente durante o ciclo da Educação Infantil. Embora existam valiosas contribuições de abordagens teóricas clássicas e de autores contemporâneos sobre esta temática, ainda é incipiente o número de pesquisas em que a perspectiva das crianças sobre o próprio processo do brincar atrelado ao desenvolvimento da imaginação, seja considerado. Muito já se pesquisou sobre o papel do brincar na Educação Infantil, porém, ainda pouco se escutou das crianças sobre como vivenciam e compreendem este processo. Assim, este estudo objetivou analisar as narrativas das crianças de 3 e 4 anos de idade acerca do processo de imaginar nas situações de brincadeiras em contextos de relações triádicas na Educação Infantil. A pesquisa teve caráter qualitativo e foi embasada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e Teoria Pragmática do Objeto, com análise microgenética. O estudo foi realizado em uma Instituição Educacional Parceira da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal – IEP-SEEDF que oferta Educação Infantil, tendo como participantes 15 crianças com idade entre 3 e 4 anos e a professora da turma. Como procedimentos para construção das informações foram utilizados os seguintes instrumentos: duas sessões de observações livres no contexto da rotina escolar, em que a pesquisadora fez o registro por meio do diário de campo; três encontros de observações sistemáticas em contextos de relações triádicas, registrados por meio de videograções; um encontro de grupo focal em contexto de relações triádicas, gravado em áudio e videogração. O percurso metodológico foi organizado a partir da consideração de informações significativas das anotações do diário de campo, das transcrições e análises de recortes significativos das videograções das observações sistemáticas, e das videograções e audiograções do grupo focal com foco nas relações triádicas (criança-professora/crianças-objetos). Os resultados mostram que na perspectiva das crianças, o brincar ocorre enquanto fruição da imaginação nos mais diversos

tempos e espaços da Educação Infantil, com destaque para a importância da linguagem, da mediação da professora e do acesso aos objetos cotidianos para realização de suas criações imaginárias, e que nesse processo de mediação docente cabe parceria lúdica com intencionalidade e responsividade. O desenvolvimento do brincar de faz de conta evidenciou ser um processo cultural complexo, por meio do qual as crianças aprendem gradativamente a criar situações imaginárias fazendo usos simbólicos de objetos cotidianos convencionais, usos substitutos e com ausência física dos objetos, depois refazem esses graus de complexidade em narrativas simbólicas. Foram identificadas três novas categorias de construções simbólicas apoiadas pelo uso da linguagem. Na perspectiva das crianças, elas brincam de faz de conta pela necessidade de vivenciar desejos ainda não realizáveis. Acreditamos que os achados desta pesquisa podem colaborar para ampliar a compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento do brincar de faz de conta a partir das perspectivas das crianças, e fomentar discussões envolvendo o planejamento curricular da Educação Infantil.

Palavras-chave: criança, imaginação, brincar de faz de conta, Educação Infantil, relações triádicas.

Abstract

Imagination experienced through pretend play a central role in child development in the early years of life, especially during the Early Childhood Education cycle. Although there are valuable contributions from classic theoretical approaches and contemporary authors on this subject, the number of studies that consider children's perspectives on the process of play itself, linked to the development of imagination, is still incipient. Much research has been done on the role of play in Early Childhood Education, but little has been heard from children about how they experience and understand this process. Therefore, this study aimed to analyze children's narratives of 3 and 4-year-old children about the process of imagining in play situations in contexts of triadic relationships in Early Childhood Education. The research was qualitative and based on the perspective of Historical-Cultural Psychology and Pragmatic Object Theory, with microgenetic analysis. The study was carried out in a Partner Educational Institution of the Federal District's Secretary of State for Education - IEP-SEEDF, which offers Early Childhood Education. 15 children aged between 3 and 4 and the class teacher took part. The following instruments were used as procedures for constructing the information: two sessions of free observations in the context of the school routine, in which the researcher recorded through a field diary; three meetings of systematic observations in contexts of triadic relationships, recorded through video recordings; one meeting of a focus group in a context of triadic relationships, recorded through audio and video recordings. The methodological path was organized based on the consideration of significant information from the field diary notes, the transcriptions and analysis of significant clippings from the video recordings of the systematic observations, and the video and audio recordings of the focus group with a focus on triadic relationships (child-

teacher/children-objects). The results show that from the children's perspective, play takes place as the fruition of the imagination in the most diverse times and spaces of Early Childhood Education, highlighting the importance of language, the teacher's mediation and access to everyday objects for the realization of their imaginary creations, and that in this process of teacher mediation there is a playful partnership with intentionality and responsiveness. The development of pretend play proved to be a complex cultural process, through which children gradually learn to create imaginary situations by making symbolic uses of conventional everyday objects, substitute uses and the physical absence of objects, and then redo these degrees of complexity in symbolic narratives. Three new categories of symbolic constructions were identified, supported by the use of language. From the children's perspective, they pretend play out of a need to experience desires that have not yet come true. We believe that the findings of this research can help broaden our understanding of the processes involved in the development of make-believe play from the children's perspectives, and encourage discussions involving curriculum planning in Early Childhood Education.

Keywords: child, imagination, pretend play, Early Childhood Education, triadic relationships.

Lista de figuras

Figura 1	<i>Objetos cotidianos artefatos práticas de cuidado e higiene.....</i>	82
Figura 2	<i>Objetos cotidianos artefatos tecnologias.....</i>	83
Figura 3	<i>Objetos cotidianos artefatos utensílios domésticos.....</i>	83
Figura 4	<i>Objetos cotidianos artefatos leitura.....</i>	84
Figura 5	<i>Objetos cotidianos réplicas animais diversos e acessórios.....</i>	84
Figura 6	<i>Objetos réplicas cuidados com bebês.....</i>	85
Figura 7	<i>Objetos cotidianos réplicas utensílios domésticos.....</i>	85
Figura 8	<i>Objetos cotidianos réplicas kit de ferramentas.....</i>	86
Figura 9	<i>Objetos cotidianos réplicas tecnologias carros.....</i>	86
Figura 10	<i>Objetos cotidianos réplicas jogos.....</i>	87
Figura 11	<i>Objetos cotidianos naturais cenários da natureza.....</i>	87
Figura 12	<i>Objetos cotidianos naturais alimentos.....</i>	88
Figura 13	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 1/sessão1.....</i>	102
Figura 14	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 2/sessão1.....</i>	104
Figura 15	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 3/sessão1.....</i>	105
Figura 16	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 4/sessão1.....</i>	106
Figura 17	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 5/sessão1.....</i>	108
Figura 18	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 1/sessão2.....</i>	111
Figura 19	<i>Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 1/sessão3.....</i>	112
Figura 20	<i>Gráfico 1 – mudanças nos usos simbólicos.....</i>	119

Lista de tabelas

Tabela 1	<i>Resumo da investigação dos pesquisadores da TPO sobre os níveis de complexidade dos usos simbólicos.....</i>	54
Tabela 2	<i>Perfil dos participantes.....</i>	77
Tabela 3	<i>Objetos cotidianos disponibilizados para observações sistemáticas.....</i>	79
Tabela 4	<i>Objetos cotidianos selecionados para o grupo focal.....</i>	91
Tabela 5	<i>Rotina de um período integral da turma observada.....</i>	96
Tabela 6	<i>Tipos de brinquedos/recursos lúdicos disponibilizados pela IEP.....</i>	100
Tabela 7	<i>Checklist dos níveis e novas categorias de usos simbólicos de objetos.....</i>	116
Tabela 8	<i>Narrativas infantis no contexto do brincar de faz de conta.....</i>	121

Lista de siglas

BCE	Biblioteca Central
CAAE	Certificado de Apreciação Ética
café	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DGIP	Departamento de Gestão Interfederativa e Participativa
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
IEP	Instituição Educacional Parceira
IP	Instituto de Psicologia
MS	Ministério da Saúde
PED	Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
PGPDE	Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar
SDOC	Setor de Documentação
SE	Secretaria-Executiva
SECNS	Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPO	Teoria Pragmática do Objeto
UNB	Universidade de Brasília

Sumário

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Lista de figuras.....	xi
Lista de tabelas.....	xii
Lista de siglas.....	xiii
Apresentação	xviii
Capítulo 1 - Introdução	21
Capítulo 2 – Revisão de literatura.....	25
Protagonismo infantil em pesquisas	25
Educação Infantil	31
Imaginação e usos simbólicos de objetos.....	33
Complexificação dos usos simbólicos	39
Níveis, subníveis e características dos usos simbólicos.....	41
Processos de simbolização na Educação Infantil.....	56
Capítulo 3 – Definição do problema (ou objetivos).....	67
Objetivo geral	69
Objetivos específicos.....	69
Capítulo 4 - Metodologia	70
Pesquisa de campo.....	73
Contexto da pesquisa	76
Participantes	77
Instrumentos e materiais	79
Procedimentos de construção de informações.....	80
Procedimentos de análise de dados.....	93
Capítulo 5 - Resultados.....	96
Faz de conta e rotina da Educação Infantil	96
Complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos	101

Sessão 1 – Episódio 1 – Moana, 4 anos e 2 meses: preparando uma refeição (duração: 16s).....	102
Sessão 1 – Episódio 2 - Moana, 4 anos e 2 meses: propondo uma escolha (duração: 39s).....	103
Sessão 1 – Episódio 3 - Moana, 4 anos e 2 meses: lavando e penteando os cabelos (duração: 12s).....	105
Sessão 1 – Episódio 4 - Moana, 4 anos e 2 meses: arrumando os cabelos (duração: 19s).....	106
Sessão 1 – Episódio 5 - Moana, 4 anos e 2 meses: lavando os cabelos juntas (duração: 1min14s)	107
Sessão 2 – Episódio 1 - Moana, 4 anos e 2 meses: vendendo coisas diversas (duração: 30s).....	110
Sessão 3 – Episódio 1 - Moana, 4 anos e 3 meses: preparando a marmita (duração: 34s).....	112
Sessão 3 – Episódio 2 - Moana, 4 anos e 3 meses: dirigindo com o corpo (duração: 1min).....	113
Compreensões das crianças sobre o faz de conta	120
Capítulo 6 – Análise e discussão	124
Faz de conta em contextos de relações triádicas na rotina escolar: o que as crianças expressaram?	124
Faz de conta: uma necessidade vital e onipresente.....	125
Ausência de intencionalidade educativa e parceria no brincar.....	127
Exclusivismo na disponibilização de objetos	131
Faz de conta em contextos de relações triádicas e processos de complexificação desenvolvidos: o que a experiência de uma criança evidenciou?	136
Micro mudanças nos níveis de uso simbólico.....	136
Usos simbólicos, linguagem e agência infantil	145
Intencionalidade pedagógica e posicionamento afetivo	148
Parceria lúdica e protagonismo infantil	151
Faz de conta em contexto de relações triádicas: o que as crianças opinaram?	152
Faz de conta e realidade.....	153
Faz de conta e objetos	154
Faz de conta-movimento-afeto	156

Capítulo 7 – Considerações finais e implicações do estudo.....	160
Referências.....	165
Apêndices	175
Apêndice 1 – Carta de Revisão Ética ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas.....	175
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis	179
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professora	182
Apêndice 4 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisas para Pais ou Responsáveis	185
Apêndice 5 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Professora	187
Apêndice 6 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	189
Anexos	191
Anexo 1 – Solicitação de Autorização para Pesquisa.....	191
Anexo 2 – Termo de Aceite Institucional	193

Apresentação

“Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”

(Minayo, 1994, p. 17).

Dentre todas as minhas memórias de infância, guardo com carinho e vivacidade a lembrança dos momentos de brincar no quintal da casa dos meus pais com minha vizinha. Éramos da mesma idade, ambas tínhamos 4 anos de idade. Eram tardes mágicas, nas quais, as espigas de milho colhidas e deixadas pelo meu pai num canto do quintal para posterior produção de pamonhas, transformavam-se em nossas mãos, por meio de nossa imaginação criadora, em bonecas ruivas, loiras, negras, idosas, bebês etc. Tudo dependia do tamanho da espiga e de qual cor se encontravam os “cabelos das bonecas” (espigas de milho).

Anos depois, como pedagoga, trabalhando numa turma de Educação Infantil, pude perceber o quanto a minha infância e as infâncias das crianças que eu educava, entrecruzavam-se. Nessa minha jornada profissional, pude identificar de forma prática, o quanto a fantasia é real, necessária e presente no cotidiano desta primeira etapa escolar. Essa relevância se fez notável pelo brilho no olhar, pelos sorrisos estampados nos rostos, pela vontade de cooperar e pela seriedade com a qual as crianças encaravam estas vivências. Por meio do faz de conta, as crianças podiam viver os impossíveis, realizar desejos ainda não possíveis devido a sua condição de criança, um ser no momento inicial do desenvolvimento. Pois, ao realizar as brincadeiras, elas podem vivenciar comportamentos que, culturalmente, são apropriados ou permitidos apenas aos adultos, como dirigir, ser mãe ou pai, ser professora, andar a cavalo, realizar cuidados domésticos do tipo cozinhar, lavar, passar etc., enfim, a lista é infinita. E a escola de Educação Infantil é um espaço propício para tal, principalmente por possibilitar interações entre os pares, e com adultos.

Mais alguns anos adiante, fiz uma transição de carreira, migrando para a Psicologia, porém, sem tirar o pé do chão da escola, até o momento presente, estou atuando como psicóloga escolar numa instituição de Educação Infantil na secretaria de estado de Educação do Distrito Federal. Nesse novo percurso profissional, continuo enxergando o brincar como parte das necessidades infantis, principalmente nesta etapa inicial do ciclo escolar. Nesses primeiros anos, os processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdico-imaginativas com todo o vigor, logo, evidenciam uma esfera de grande importância para os estudos da Pedagogia e da Psicologia.

Todavia, são visíveis no meu cotidiano profissional, os desafios em torno da valorização e organização dos espaços e tempos em função do brincar na Educação Infantil. E isso tem me mobilizado a desenvolver um olhar e uma escuta mais sensível e crítica, fazendo-me enxergar as contradições presentes no cotidiano escolar e, a partir disso, problematizar sobre quais mudanças são necessárias, especialmente, no que diz respeito à percepção do quanto eu, enquanto psicóloga escolar, preciso estar junto dos sujeitos da escola, ouvindo-os, interagindo, trocando saberes e aprendendo com eles; dentre esses sujeitos, as crianças ocupam um lugar de destaque.

Ao longo de um dia letivo as crianças correm, pulam, conversam, gritam, choram, perguntam, respondem, narram fatos cotidianos, manipulam objetos, imaginam e criam, principalmente quando encontram um ambiente favorável. As crianças evidenciam que são habilidosas em criação conjunta, em combinações e negociações, em assumir protagonismo na criação de personagens e vivenciar papéis oriundos da realidade que as cerca. Elas vibram quando estão liberadas para esta aventura de construção, e são resistentes quando escutam o aviso de que a brincadeira acabou e já é hora de voltar para a sala.

Recentemente, somando o sentido que o brincar tem na minha história de vida, na minha atuação profissional anterior e atual, senti-me instigada a pesquisar esta temática, mais

especificamente, os processos de imaginação e criação infantil na escola. Nessa perspectiva, levantei alguns questionamentos pertinentes: a escola de Educação Infantil representa um lugar em que se imagina e cria? As crianças estão usufruindo a liberdade de imaginar e criar em seus diversos espaços e tempos? Como esse processo se desenvolve nesta etapa da educação com crianças com idade entre 3 e 4 anos? A necessidade de criar e as possibilidades de criação coincidem? Os interesses e opiniões das crianças quanto a estas questões, importam? O que elas pensam e dizem sobre isto?

Capítulo 1 – Introdução

Esta dissertação parte do princípio de que a imaginação vivenciada através do faz de conta, possui um papel central para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, especialmente durante o ciclo da Educação Infantil. A partir dos estudos de Vigotski (1896-1934), um dos principais precursores da Teoria Histórico-Cultural, tem-se a afirmação de que já na primeira infância é possível notar facilmente processos de imaginação criadora por meio da observação das brincadeiras infantis, uma vez que, representam um processo de reelaboração de impressões vivenciadas, favoráveis ao desenvolvimento do psiquismo tipicamente humano. Vale esclarecer que Vigotski denominava como primeira infância os três primeiros anos de vida, pois de acordo com nota de rodapé da tradução “em seus trabalhos, Vigotski refere-se a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos” (Vigotski, 2018, p. 13).

Tais proposições teóricas continuam sendo referências no campo da Psicologia e Pedagogia, especialmente no que diz respeito à educação nos primeiros anos de vida. Ao conceituar imaginação, Vigotski (2018) pontuou o que ela não é e o que é; negou ser a imaginação um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar ou inventada do nada, um eco do que as crianças viram e ouviram dos adultos ou simples recordações de experiências vividas. Todavia, Vigotski (2003, 2018) afirmou ser a imaginação a base de toda atividade criadora, uma função vital necessária e onipresente, que se constrói sempre com elementos tomados da realidade (por isso, quanto mais rica e diversa for a experiência anterior da pessoa, mais material estará disponível para a construção de suas fantasias), é motivada por inaptações, as quais fazem emergir necessidades, desafios, anseios e desejos que possibilitam o processo de criação de algo novo a partir da capacidade de combinação e reelaboração do cérebro humano.

O processo de imaginação infantil tem como força motriz as brincadeiras de papéis sociais ou faz de conta, afirma Vigotski (2018) e essas brincadeiras assumem função preponderante no desenvolvimento infantil na idade pré-escolar (acima de 3 e até 6 ou 7 anos de idade) no que tange à construção de conhecimento, autonomia e resolução de problemas por parte das crianças. De acordo com Vigotski (2021), esse estilo de brincar se caracteriza como a atividade-guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, sendo mobilizada pela necessidade infantil de satisfazer desejos não realizáveis imediatamente, pois permite à criança vivenciar situações imaginárias que estão ancoradas em regras do seu contexto sociocultural e operar no campo dos significados das palavras, isso resulta, na criação da zona de desenvolvimento iminente, pois nessa experiência, a criança está sempre acima do seu comportamento cotidiano.

No contexto escolar, as brincadeiras intencionalmente planejadas (livres e estruturadas), podem mediar processos de aprendizagens de modo significativo e consequentemente orientar o desenvolvimento psíquico da criança (Barbato & Cavaton, 2016). Todavia, conforme esclarecem Oliveira e Padilha (2015) e Silva (2012), na dinâmica cotidiana, a escola ainda se encontra ancorada numa herança clássica que vincula a ideia de imaginação a um passatempo fantasioso e espontaneísta da criança, desvinculado do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo da imaginação e processos simbólicos a ela relacionados, coloca em pauta questões teóricas e empíricas referentes à educação, aprendizagem e desenvolvimento infantil que são relevantes e necessitam de aprofundamento. Nesse sentido, tem sido significativa a contribuição da Teoria Pragmática do Objeto (TPO) a partir de Rodríguez e Moro (1999, 2002) e Rodríguez (2006), pois esses pesquisadores colocam em pauta questões teóricas e empíricas relacionadas à imaginação e desenvolvimento infantil, reexaminando e relevando as proposições centrais de Vigotski. De um modo ainda mais específico, vale ressaltar os

estudos longitudinais sobre a emergência e evolução dos usos simbólicos de objetos de Blázquez (2017), Cárdenas et al. (2014), Palacios e Rodríguez (2014), Palacios et al. (2016), Palacios (2009) e Palacios et al. (2018), cujo foco de análise está no desenvolvimento da imaginação a partir dos usos simbólicos e seus níveis de complexidade.

Cabe ainda pontuar que, embora, existam essas valiosas contribuições dessas abordagens teóricas e de autores contemporâneos sobre essa temática, ainda é incipiente o número de pesquisas em que a perspectiva das crianças sobre o próprio processo do brincar atrelado ao desenvolvimento da imaginação, seja considerado. Muito já se pesquisou sobre o papel do brincar na Educação Infantil, porém, ainda pouco se escutou das crianças sobre como vivenciam e compreendem esse processo.

Desse modo, definiu-se como objetivo central desta pesquisa analisar as narrativas das crianças de 3 e 4 anos de idade acerca do processo de imaginar nas situações de brincadeiras em contextos de relações triádicas na Educação Infantil. Para tanto, utilizou-se da metodologia qualitativa orientada nos princípios teórico-metodológicos que fundamentam a análise microgenética na perspectiva histórico-cultural. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram a professora e 15 crianças, com idade entre 3 e 4 anos, matriculadas em Instituição Educacional Parceira da Secretaria de Estado de Educação que oferta Educação Infantil.

A dissertação está estruturada em seis capítulos. No capítulo 1, tem-se a Introdução à temática deste estudo. No capítulo 2, têm-se a Revisão de Literatura, por meio da qual são abordadas as principais questões envolvendo a temática incluindo autores clássicos e contemporâneos, com estruturação em quatro tópicos: Protagonismo Infantil em Pesquisas; Educação Infantil; Imaginação e Usos simbólicos de objetos, com os subtópicos (1) *Complexificação dos usos simbólicos* e (2) *níveis, subníveis e características dos usos simbólicos*; Processos de Simbolização na Educação Infantil. A seguir, no capítulo 3, tem-se

a definição do problema e objetivos da pesquisa, com esclarecimento das principais lacunas. No capítulo 4, é apresentada a metodologia da pesquisa, com detalhamentos dos procedimentos de construção e análise das informações. No capítulo 5, são apresentados os resultados da pesquisa de maneira dinâmica através de tabelas, imagens e gráficos com foco nas narrativas das crianças e no capítulo 6, é realizada a análise e discussão desses resultados conforme o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. E por fim, no capítulo 7, são apresentadas as principais considerações deste estudo e esclarecidas as implicações práticas para o campo da Psicologia e educação, com indicações de lacunas e sugestões para futuras pesquisas.

Capítulo 2 - Revisão de literatura

Protagonismo infantil em pesquisas

A centralidade da imaginação para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como o protagonismo das crianças neste processo, foram enfatizadas por Vigotski (2018, 2021), haja vista, serem as brincadeiras imaginárias infantis uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas e não meramente uma recordação do que vivenciou, logo são sujeitos do seu brincar. Também esclareceu a importância de se considerar os interesses e compreensões expressos pelas crianças em relação aos seus processos criadores no contexto escolar. O autor criticou o princípio epistemológico que concebe o processo imaginativo tanto como algo separado da dimensão cognoscitiva quanto irrelevante para o planejamento educativo. Assim, pontuou que na Educação Infantil, as ações pedagógicas devem ser organizadas tendo em vista o que pensam as crianças sobre suas brincadeiras, e o papel que o brincar exerce no desenvolvimento psíquico infantil.

Essa proposição de Vigotski é reafirmada por Cooper e Quiñones (2022) ao relevarem a colaboração das crianças em pesquisas e enfatizarem o protagonismo infantil nas brincadeiras centradas em objetos em coautoria com adultos na Educação Infantil. Os resultados de sua pesquisa apontam que, crianças pequenas (de 1 e 2 anos de idade) imersas em uma rotina de cuidado consistente e responsivo por parte dos professores em contexto de Educação Infantil, desenvolvem a partir dessa experiência, habilidades, autonomia e agência. Isso favorece a construção de narrativas de cuidado em coautoria com seus professores, em situações de brincadeiras centradas em objetos. Durante suas interações lúdicas, as crianças pequenas tornam-se agentes na coautoria de seus mundos lúdicos com outras pessoas. Fazem isso de maneiras únicas, criativas e imaginativas, o que ressalta a necessidade de ações pedagógicas intencionais por parte de professores atenciosos e comunicativos, que

considerem os bebês e as crianças pequenas como contribuintes ativos e iniciadores de suas próprias experiências curriculares, a fim de cocriar possibilidades no brincar.

Esse processo de coconstrução entre crianças e professores rompe com as concepções deterministas e cronológicas do desenvolvimento do brincar, conforme aponta Quiñones et al. (2023). Essa perspectiva de coconstrução indica uma concepção do desenvolvimento complexa e dinâmica, pautada na inter-relação criança-meio. E, nesse contexto, se salienta a importância da construção, cultivo e valorização de práticas pedagógicas com intencionalidades voltadas para relações recíprocas entre crianças e seus educadores, que ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento do brincar.

Quiñones et al. (2023) denominou como pedagogia da afetividade a prática pedagógica pautada na reciprocidade e intencionalidade. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, considera afeto e intelecto um sistema global representante da unidade dinâmica da pessoa e o seu meio. As estratégias pedagógicas viabilizadoras deste tipo de prática educativa envolvem um posicionamento responsivo, afetivo e lúdico por parte do educador. Aqui, afeto é sinônimo de escuta das crianças na elaboração das teorias e nas ações de cuidados da infância, com expressão de respeito, compreensão, empatia, energia e entusiasmo, além de proximidade e da prática do brincar conjunto com vistas ao desenvolvimento de agência e coconstrução de significados conjuntos.

Nessa perspectiva, realizar pesquisa em colaboração com crianças implica definir de qual concepção de infância estamos partindo, especialmente quando se trata de uma temática de extrema relevância como a do brincar. Nesse sentido, torna-se pertinente a contribuição de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), ao definirem infância como um período ou ciclo da vida humana histórico e plural, cujas configurações inscrevem-se em contextos diversos (econômico, social, político, cultural, étnico, demográfico, pedagógico, de gênero, das disponibilidades sensório-intelectuais etc.), e delimitam perfis diferenciados.

Portanto, na perspectiva Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), desconsidera-se a existência do ser criança, de uma essência, de uma natureza infantil que se aplique a toda e qualquer criança de maneira universal, tornando-se mais adequado falar em infâncias. Desse modo, compreende-se a necessidade de contextualizar a criança quando se trata de pesquisas envolvendo o público infantil, sendo necessário ao pesquisador atenção às infâncias do território empírico que escolheu investigar, cabendo-lhe indagar sobre quais infâncias está pesquisando, e com quais crianças está falando ou escutando.

Esta maneira de ver a infância também é proposta por Pulino (2016) ao defini-la como início da vida, tempo de ser criança e começo, referindo-se à novidade, à criação, ao desconhecido e às primeiras relações. No entanto, enfatiza que as crianças não passam por este processo de forma passiva, existe uma bidirecionalidade, elas tanto se apropriam quanto participam ativamente do processo de construção cultural. Pois, apesar de se constituir como um ser determinado desde a gestação, a criança segue surpreendendo por sua novidade e originalidade. Embora lhes sejam reservados papéis como o da inocência, da ingenuidade, da beleza, da pureza, elas seguem criando os seus próprios lugares de faz de conta por meio de seus desejos e fantasias. Assim, por meio da convivência e do diálogo, a criança aprende e se desenvolve, relacionando-se consigo mesma e com o outro, num determinado momento histórico, num contexto sociocultural e vive seu processo de tornar-se humano. É nesse lugar de infância que somos convidados a dialogar por meio da pesquisa com crianças.

A partir dessa perspectiva de criança-sujeito-contextualizada, cabe elencar as reflexões de Pontecorvo et al. (2005), que à luz dos estudos de Vigotski e da perspectiva histórico-cultural, apontam a necessidade de explorar os mecanismos conversacionais que estão ligados à construção complexa do discurso infantil como um princípio da pesquisa com crianças. Os discursos infantis precisam ser entendidos como fruto de uma coconstrução de raciocínios em que as compreensões exteriorizadas refletem uma concatenação de

argumentos construídos em um dado contexto de trocas dialógicas, em que ao final, não permanece um sujeito individualizado, mas um sujeito coletivo que fala com muitas vozes. Portanto, o discurso é construído no decorrer de atividades interativas ou dialógicas, mediante outros discursos (orais ou escritos), entre diversos interlocutores. O discurso não pode ser neutro e eximir-se da perspectiva a partir da qual é enunciado; fruto desta inter-relação, desenvolve-se a autoconsciência e reflexividade. As crianças são sujeitos com potencial para interagir por meio de diálogos, reelaborando o discurso do outro e elaborando sua perspectiva; por fim, quanto ao seu discurso, a criança não pode ser colocada num patamar de não competente (não sabe) em relação a um adulto competente (que sabe).

Ainda sob esse aspecto, cabe salientar outras duas importantes atitudes do pesquisador ao se estudar a criança, conforme Wallon (2019): primeiro, deve buscar entender o seu processo de desenvolvimento de forma específica, sem ficar fazendo comparações com outras crianças de modo a padronizar o desenvolvimento; segundo, é necessário romper com a perspectiva adultocêntrica por meio da qual se prioriza a opinião dos adultos sobre a das crianças. Ou seja, as crianças precisam ser escutadas e compreendidas em seus pontos de vistas sobre si mesmas, e sobre as realidades nas quais estão imersas.

Todavia, a partir dos esclarecimentos de Campos-Ramos e Barbato (2014), tradicionalmente, tanto nas pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento quanto em outras áreas do conhecimento, foram destinados às crianças sobretudo o papel de objetos em detrimento da função de sujeitos colaboradores em pesquisas, na maior parte das vezes sendo observadas e pouco escutadas. Recentemente, se percebe uma ruptura com esta perspectiva, com o aparecimento de mais publicações científicas incluindo a participação ativa de crianças em pesquisas, em um contexto de empoderamento e reconhecimento da importância da perspectiva da criança. A relevância desse reposicionamento se justifica pela necessidade de um rompimento com a limitação de conhecimento a respeito do desenvolvimento do *self* na

infância existente atualmente. Além disso, é necessário valorizar as crianças como sujeitos históricos e possuidores de múltiplas formas de expressão, que também podem contribuir para mudanças e subsidiar processos decisórios que as beneficiem.

É nessa perspectiva de reposicionamento das crianças como sujeitos que Barbosa (2011) e Cruz (2011) ressaltam a necessidade de concretização de uma Educação Infantil que considere a função da imaginação no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ainda nesse sentido, Oliveira e Padilha (2015) propõem mudar a perspectiva com que se compreende e se insere as crianças nos processos reflexivos e de tomada de decisão em prol delas mesmas. Caracteriza-se, portanto, como um movimento histórico, cultural e político que vem sendo delineado mais intensamente nas últimas décadas. Assim, explicita (Quiñones et al., 2023) que, especialmente a partir da realização da Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (adotada em 20 de novembro de 1989, ratificada por 196 países, incluído o Brasil), têm surgido diferentes movimentos sobre a importância de considerar as perspectivas das crianças e sua participação social, uma vez que, esse documento sublinha, em particular no artigo 13, o direito das crianças participarem nos assuntos que lhes dizem respeito.

E ao ter em vista a importância de considerar as perspectivas das crianças e sua participação social, nesta pesquisa, optou-se por revisar a literatura nacional e internacional, a partir dos seguintes termos de busca - imaginação, criação e desenvolvimento, cujo intervalo temporal foi entre janeiro de 2006 a janeiro de 2021, nas bases de dados *Scielo* e *Scopus*. Assim, tornou-se possível perceber algumas preocupações relevantes no campo da pesquisa e aplicação desta temática, destacando duas principais tendências epistemológicas conforme descrição a seguir.

A primeira tendência refere-se a autores (de um total de 19 estudos, 14 se enquadram neste grupo: Carbonieri et al., 2020; Girardello, 2011; Marques, 2018; Oliveira e Stoltz,

2010; Richter e Berle, 2015; Shih, 2020; Smith e Sperb, 2007; Fleer, 2011; Fronckowiak, 2011; Martineli e Almeida, 2017; Mphahlele, 2019; Nilsson et al., 2018; Richter e Murillo, 2020; Schlindwein et al., 2019) que rompem com as visões inatistas (como dom) e dualistas (que separa corpo e mente, sensível e objetivo, imaginação e cognição) de imaginação, e enfatizam a necessidade de se recolocar a importância das experiências lúdicas nos estudos e contextos escolares de aprendizagem infantil. Estes autores também indicam a necessidade de a dicotomia que envolve integrar jogo e aprendizagem, pois não compreendem o brincar como um recurso para a aprendizagem, mas sim, como a essência, estilo ou atividade principal que guia este processo. Contudo, os autores citados acima apontam reflexões centradas nas opiniões dos adultos, sendo as crianças mais observadas do que escutadas em seus procedimentos de pesquisa.

Nesse contexto, a segunda tendência relaciona-se aos pesquisadores (de um total de 19 estudos, cinco se enquadram neste grupo: Almeida et al., 2020; Leite e Rocha, 2018; Peres et al., 2018; Sá et al., 2015; Saura, 2014) que aprofundam a temática de uma perspectiva ainda mais crítica. Eles rompem tanto com a lógica adultocêntrica, bem como, com a postura de centralidade da linguagem verbal como via de compreensão dos saberes em pesquisas sobre processos criadores e aprendizagem infantil, valorizando as diferentes possibilidades de expressões infantis, sejam verbais ou extraverbais no processo de pesquisa. Nesse aspecto, ressaltam a importância de que as crianças sejam reposicionadas como sujeitos nas pesquisas, por serem sujeitos de seu brincar, portanto, do próprio aprendizado, assim, devem elas mesmas fornecer as bases para as reflexões das pesquisas com este enfoque.

A partir da constatação de uma produção científica incipiente no que tange à colaboração das crianças como sujeitos em pesquisas sobre suas vivências lúdico-imaginativas nos processos interacionais do cotidiano escolar, torna-se relevante ampliar o número de pesquisas sobre esta temática, com este enfoque. De acordo com Versiane e

Beraldo (2023), o protagonismo infantil em pesquisas se alcança pela inclusão das crianças em uma determinada causa que desperte nelas interesse e motivação genuínos. Esse engajamento resultará em ativação de recursos pessoais, e favorecerá a contribuição das crianças de forma participativa, compreensiva e transformadora nos processos decisórios em prol delas mesmas, e da comunidade na qual estão inseridas. A construção desse engajamento implica em uma atitude responsiva por parte dos pesquisadores, cujo foco seja possibilitar às crianças exercerem protagonismo como sujeitos de direitos, e evidenciarem suas habilidades para participarem de diálogos, reflexões, reelaborações e construção de soluções.

Educação Infantil

Atualmente, a Educação Infantil se caracteriza como a etapa de educação escolar que faz o elo entre a primeira infância e o atendimento em instituições escolares. A Constituição Federal de 1998, em seu artigo 208, inciso IV, em conformidade com a alteração da Emenda Constitucional nº 53 de dezembro de 2006, reconhece a Educação Infantil como direito das crianças com idade entre 0 e 5 anos (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, reconhece este direito infantil como dever do Estado (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seus artigos 29 e 30, define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996).

Uma das discussões mais relevantes referentes à Educação Infantil, de acordo com Oliveira e Padilha (2015), diz respeito ao brincar e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesse aspecto, a Teoria Histórico-Cultural contribui ao redimensionar a compreensão do brincar, mudando de uma ênfase do caráter natural, espontâneo e prazeroso da atividade lúdica para a pesquisa sobre o papel central do brincar no desenvolvimento da criança, e problematiza a imaginação e mediação no processo educativo nesta primeira etapa de educação.

Esse redimensionamento teórico do brincar, cuja ênfase está na sua inter-relação do imaginar e aprender, na concepção de Silva (2012), influenciou a concepção de infância na década de 1990 que, por sua vez, trouxe impacto para as políticas públicas e práticas docentes na Educação Infantil. A ênfase, então, recaiu sobre a articulação entre o cuidar e educar, bem como, na valorização de ações docentes que considerem a vivência criadora, sensível e estética de crianças e professores, possibilitando aos pequenos que criem fazendo uso de dramatizações, desenhos, brincadeiras etc.

O brincar deve guiar as ações pedagógicas que visam educar as crianças na primeira infância (Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental), pois caracteriza-se como uma ação simbólica essencialmente social e criadora, por meio da qual as crianças fazem uso da imaginação ao mesmo tempo que buscam se referenciar pelas regras presentes na cultura em que estão inseridas (Barbato & Cavaton, 2016). Por meio do brincar de faz de conta as crianças criam elementos novos apoiadas no real, ou seja, os elementos que compõem a realidade são recombinações por meio da imaginação criadora. Nesse processo de criação de cenários lúdicos e assunção de papéis, “a criança muda sua posição; ela deixa de ser espectadora e passa a ser autora (Silva et al., 2015, p. 122).

Na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, documento embasador desta etapa educacional inicial, tem-se a definição de criança como um sujeito histórico e de direitos, cujos direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, tendo em vista serem a brincadeira e as interações os eixos estruturantes da ação docente. Assim, prevalece o entendimento de que brincar, interagir, imaginar, criar, aprender e desenvolver são processos indissociáveis durante a primeira infância (Brasil, 2010).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular de 2017, conforme Brasil (2017), propõe uma organização curricular para a Educação Infantil que tem como ponto de

partida os direitos de aprendizagem e desenvolvimento supracitados, dos quais faz emergir cinco campos de experiências, a saber: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Configura-se, assim, um arranjo curricular focado no protagonismo infantil, visão interdisciplinar dos conhecimentos, consideração da multidimensionalidade das crianças, vivência de desafios e experiências articuladas às situações de aprendizagens coletivas e/ou individuais.

Imaginação e usos simbólicos de objetos

Ao refletir sobre o conceito de imaginação vigente em sua época (século XX), Vigotski (2018) traz reflexões ainda relevantes e pertinentes para os dias atuais. Segundo Vigotski, a ideia cotidiana que se tinha de imaginação divergia da concepção científica, pois no dia a dia, prevalecia a opinião de que imaginação dizia respeito a tudo o que não era real, que não fazia parte da materialidade e, conseqüentemente, não podia ter qualquer significado prático sério. Já a concepção científica por ele defendida a partir dos estudos da Psicologia, e que denominava imaginação ou fantasia, referia-se à atividade criadora baseada na capacidade de combinação do cérebro do ser humano, a qual se manifesta em todos os campos da vida cultural, e torna possível a criação artística, científica e técnica.

Os processos criadores manifestam-se intensamente já nos primeiros anos de vida e podem ser observados com maior precisão por meio das brincadeiras das crianças em que colocam a imaginação em atividade, criando situações por meio da reelaboração criativa de impressões vivenciadas, as quais correspondem as suas aspirações e desejos. Todavia, essa atividade criadora de combinação não irrompe de uma vez, ao contrário, desenvolve-se lenta e gradativamente de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Assim, com o objetivo de tornar ainda mais significativa e produtiva a atividade de imaginação infantil, especialmente no contexto escolar, é preciso “ampliar a experiência da criança, caso

queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2018, p. 25).

Desse modo, o desenvolvimento é compreendido como um processo sociocultural que ocorre através das relações sociais, a criança aprende o uso e função dos objetos, resultando em desenvolvimento dos processos psíquicos culturais, numa relação dialética em que o eu, constitui-se no seio do outro, pois “primeiro uma função se constrói no coletivo em forma de relação entre as crianças, depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (Vigotski, 2000, p.29).

Embora ainda existam na atualidade correntes epistemológicas que defendam uma abordagem nativista e espontaneísta do desenvolvimento simbólico, estudos longitudinais realizados com crianças entre 0 a 2 anos de idade pelos pesquisadores da Teoria Pragmática do Objeto – TPO, a saber, Rodríguez (2006, 2022), Rodríguez e Moro (1999), evidenciam que os usos simbólicos de objetos não aparecem de repente como fruto da manipulação ou exploração de objetos por um bebê solitário, conforme descreveu Piaget. Pois, os objetos não são tão óbvios, as crianças necessitam do apoio do adulto por meio de mediadores comunicativos, para conseguir utilizar os objetos de acordo com suas funções sociais, e quando isso ocorre, é porque elas passaram a compreender os objetos como signo de seu uso.

A ideia principal defendida pela TPO, segundo Rodríguez e Moro (1999), é que o desenvolvimento humano inicial ocorre por meio de relações triádicas, ou seja, a criança, o objeto e um mediador mais experiente, que pode ser uma outra criança ou um adulto. Nesse contexto, os objetos assumem protagonismo e precisam ser considerados a partir de sua origem cultural, de suas funções e regras de uso público. Esses usos são aprendidos nas interações sociais.

Existem diferentes tipos de usos dos objetos, e de acordo com Gonçalves e Mietto (2021), são eles: usos não canônicos – de acordo com o que o objeto permite fisicamente,

como por exemplo – puxar, morder, sacudir e chupar; usos rítmicos-sonoros – movimentar os objetos de forma rítmica e a fim de produzir sons (mesmo quando esses objetos não apresentam esse componente); usos canônicos – de acordo com as funções habituais dos objetos; e usos simbólicos - realizar uma ação e/ou usar um objeto para representar algo ausente ao mesmo tempo em que se baseia nas regras de usos canônicos, como por exemplo - “beber” de um copo vazio.

Nesse contexto, os usos simbólicos representam a forma mais complexa de uso, uma vez que envolve o processo de imaginação. Assim, Rodríguez e Moro (2002), pontuam que os usos simbólicos de objetos possibilitam a criação de situações imaginárias e propiciam saltos qualitativos no desenvolvimento ao permitir à criança o desprendimento do aqui e agora. Ao mesmo tempo possibilita-lhe projetar-se para o futuro, vivenciar na imaginação situações ainda não experimentadas em seu cotidiano, potencializando o desenvolvimento da abstração e da fala.

Considerando que, ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, Vigotski (2018) afirma que ela faz isso, não porque tenha necessidade de representar ou simbolizar, todavia porque necessita da situação imaginária para vivenciar desejos ainda não possíveis de serem realizados devido a sua condição social infantil, porém observados pelas crianças nas experiências cotidianas dos adultos e que envolvem relações reais. Por isso, segundo Vigotski (2021), o faz de conta não é um jogo de regras estipuladas previamente, no entanto, na situação imaginária sempre existem regras de comportamento decorrentes do papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto. Por exemplo, quando uma criança brinca como se fosse mãe e faz da boneca seu bebê, ela se comporta de acordo com as convenções sociais prescritas para o comportamento materno de seu grupo de referência.

Outro aspecto importante a ser considerado a partir de Vigotski (2021), é que no processo inicial de desenvolvimento da imaginação criadora, a criança apoia-se mais naquilo

que está ao alcance de sua visão e manuseio, ou seja, nos objetos e suas funções concretas, prevalecendo uma relação de convergência entre campo semântico e visual. No entanto, à medida que suas experiências de inserção cultural vão ampliando, a criança começa a agir independentemente daquilo que está ao alcance de sua percepção, dando início à divergência entre o campo semântico e visual. Nesse momento de transição, a criança dá evidências, por meio das situações imaginárias por ela criadas, que aprendeu a se comportar não apenas com base em sua percepção direta do objeto ou da ação, mas apoiando-se no sentido que esta ação tem para ela. Assim, um pedaço de madeira começa a ter o papel de boneca, porque a ideia se separa do objeto e a ação, em conformidade com as regras, começa a se determinar pelas ideias e não pelo objeto em si.

A separação da ideia (significado da palavra) do objeto não ocorre de forma brusca, imediata, ao contrário é um processo demasiadamente difícil para a criança: a brincadeira de situações imaginárias é um meio de transição para isso; existe um paradoxo na brincadeira, pois a criança opera com o significado separado do objeto numa situação real. Isso provoca reestruturações internas em seu desenvolvimento e faz com que ela dê um salto acima do seu comportamento comum. No momento em que um cabo de vassoura se transforma em um cavalo, ocorrendo “a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente umas das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade” (Vigotski, 2021, p. 225).

Nessa perspectiva, a ideia de que as crianças são naturalmente fantasiosas, que criam tudo de tudo, que vivem mais tempo em um mundo fantástico do que na realidade, que sua imaginação é caracteristicamente mais rica do que a do adulto, na verdade é um equívoco, pois a imaginação alimenta-se da realidade, e é fato que as experiências infantis não são mais ricas do que a dos adultos. Quanto maior acúmulo de experiências, maior potencial de reelaboração mais complexa e de imaginação criadora. O que ocorre no processo de

imaginação criadora da criança é que ela “confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (Vigotski, 2018, p. 48), diferentemente do adulto.

Ao se revisitar os estudiosos clássicos do desenvolvimento simbólico, Rodríguez e Moro (2002) apontam que existe uma nítida divergência entre Piaget, Wallon e Vigotski, quanto à origem dos símbolos. Enquanto no percurso teórico defendido por Piaget prevalece a ausência de raízes culturais na origem dos símbolos, para Wallon e Vigotski, fundamentados no materialismo histórico-dialético, permanece a compreensão de que os símbolos resultam de uma construção cultural, por meio da qual não se dissociam os aspectos biológicos e sociais, focalizando o desenvolvimento integral. Em conformidade com essa compreensão de serem culturais as raízes dos símbolos, Rodríguez (2006) enfatiza que, atualmente, os pesquisadores da Teoria Pragmática do Objeto denominam estas raízes simbólicas de redes de sistemas semióticos anteriores, as quais são compartilhadas entre as crianças e os adultos, e constituem o nicho para os primeiros usos simbólicos.

A entrada no mundo dos símbolos marca o cruzamento de uma fronteira que separa o significado não simbólico do simbólico e isso, em termos práticos, implica em ampliação do processo de desenvolvimento, especialmente no que se refere ao processo de abstração. Pois, operar com símbolos significa se desvencilhar do aqui e agora, da realidade material e imediata, um processo em que as crianças aprendem processualmente a operar com significados. Por meio da imaginação criadora, gradativamente as “crianças brincantes” (Vigotski, 2018, p. 18) vão se desprendendo do campo perceptual imediato, e fazem uso do próprio corpo para significar suas criações imaginárias. Porém sem se desvencilhar das regras da cultura, uma vez que, “na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação real com o objeto real” (Vigotski, 2021, p. 227).

Nessa perspectiva, Wallon (2019) traz uma importante contribuição ao elencar o movimento e a emoção como elementos centrais para o desenvolvimento infantil. Para ele três elementos centrais e inseparáveis articulam-se na constituição do psiquismo humano: a afetividade, o ato motor e a inteligência. Assim, traz para esta discussão uma compreensão holística do desenvolvimento, na qual não se dissocia corpo, afeto e intelecto, e isso deve ser considerado ao buscar refletir sobre as relações entre corpo e processos criadores na infância.

A partir da observação de atividades criadoras como desenho, escrita, narrativa e faz de conta, presentes nas práticas de letramento da Educação Infantil, (Costa et al., 2013), afirmam que é possível entender como o corpo participa destas práticas, antes mesmo das crianças saberem segurar um lápis e escrever as primeiras letras. Por meio do faz de conta as tramas são narradas não somente pela linguagem, mas principalmente pelo corpo, por meio do qual as crianças evidenciam suas escritas não gráficas sobre os seus modos de compreender a realidade. Em uma situação imaginária, tanto o objeto quanto o corpo precisam se transformar em função da brincadeira a ser realizada, assim o corpo é organizado de acordo com o que a criança deseja criar na cena lúdica, evidenciando uma inter-relação entre corpo, fala e composição das situações imaginárias no desenvolvimento infantil.

Os primeiros usos simbólicos de objetos ocorrem no final do primeiro ano de vida, tendo o adulto papel mediador nesta gênese, pontua Rodriguez e Moro (2002), e neste processo, que possui origem cultural, têm-se duas premissas básicas: a primeira, refere-se a questão da semelhança, indicando que reside nos usos simbólico e convencional e não na aparência do objeto em correlação ao seu signo. Isso porque, quando uma criança “monta” uma vassoura fazendo como se fosse um cavalo, compreende-se que ela não faz isso porque cavalos e vassouras se parecem, mas porque esse objeto lhe dá possibilidade de usá-lo para representar o gesto de montar e galopar, isto é, de representar o gesto convencional. A segunda premissa diz respeito aos precursores dos usos simbólicos de objetos, defendendo

que subjacente aos usos simbólicos já existem regras públicas, ou seja, os usos simbólicos vêm das regras que regem os usos convencionais.

Quando uma criança apresenta o uso simbólico de objeto é porque anteriormente esteve imersa em uma relação triádica (criança, adulto e objeto), na qual ocorreu atenção e ação conjuntas em contextos informais e formais da vida cotidiana (Rodríguez & Moro, 1999, 2002). Logo, a relação triádica constitui-se no contexto específico onde as crianças aprendem as regras de usos convencionais dos objetos, pois de acordo com Rodríguez (2006, 2022), os usos simbólicos sempre se baseiam no conhecimento prévio dos usos canônicos dos objetos por parte das crianças, mesmo em situações de usos simbólicos em que o objeto está fisicamente ausente, porém prevalece sua permanência funcional a partir da evocação de seu significado na situação imaginária por parte da criança

Complexificação dos usos simbólicos

Tendo em vista a importância de aprofundamento na compreensão deste processo gradual de desenvolvimento dos usos simbólicos de objetos numa perspectiva pragmática em contextos de relações triádicas, realizou-se uma busca avançada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela via Acesso CAFe/Universidade de Brasília-UNB, utilizando como descritores as seguintes palavras: “symbolic uses” AND “Pragmatics of the object”. Os critérios de inclusão foram: artigos acadêmicos publicados entre janeiro de 2018 a maio de 2023, sendo localizado apenas um artigo científico. Então, ampliou-se o intervalo temporal para janeiro de 2013 a maio de 2023, expandindo os resultados para 10 artigos científicos, dos quais dois estavam repetidos e quatro não se aplicavam ao foco de pesquisa. Por fim, após tradução e leitura integral, foram selecionados quatro artigos: (Cárdenas *et al.*, 2014; Palacios & Rodríguez, 2014; Palacios *et al.*, 2016; Palacios *et al.*, 2018).

Como evidenciou-se um limitado resultado de estudos empíricos oriundos de artigos científicos com foco específico em usos simbólicos numa perspectiva da Teoria Pragmática do Objeto, optou-se por incluir também nesta revisão duas teses. A primeira foi a tese de Palacios (2009), estudo base para esta temática, citado por todos os demais autores dos artigos selecionados; a segunda tese foi de Blázquez (2017), por sua contribuição significativa para relevar e sintetizar os estudos anteriores, trazendo uma explanação clara e abrangente, por pesquisar com crianças maiores (até 24 meses), e isso é relevante para esta pesquisa que irá se realizar com crianças com 3 e 4 anos.

Nesse contexto, de acordo com Blázquez (2017) dois fatores principais podem contribuir para ampliar o desenvolvimento simbólico das crianças e resultar em maior grau de abstração em suas construções simbólicas, a saber, uso de mediadores semióticos intencionais por parte dos adultos, e a disponibilização de diferentes tipos de objetos cotidianos (réplicas, artefatos e naturais), destacando que a comunicação não surge no vazio, mas se desenvolve com e sobre objetos.

Ainda nessa perspectiva, Palacios et al. (2018) apontam que a mediação semiótica é definida como processo comunicativo que se faz por meio de gestos ostensivos de mostrar e dar, gestos corporais, vocalizações, orientações no patamar da atenção compartilhada, expressões emocionais e declarações verbais de encorajamento ou correção do uso, entonações, demonstrações ou usos de objetos, complementação do uso simbólico iniciado pela criança. Assim, cabe ressaltar o quanto a participação do adulto, como guia, é necessária na construção dos primeiros símbolos, pois quanto mais frequentemente as crianças são imersas em relações triádicas em que se está presente a mediação semiótica de modo intencional, mais cedo se observa o desenvolvimento das primeiras produções simbólicas.

Em acordo com o pensamento vigotskiano, Palacios et al. (2018) abordam sobre o processo de construção e evolução dos símbolos em bebês, e enfatizam a importância da

mediação semiótica por parte do adulto neste processo. Assim, definem como mediadores semióticos os diferentes tipos de signos que os adultos usam como meio para interagir e comunicar intencionalmente à criança, os usos e significados simbólicos dos objetos. Esses signos podem ser verbais (linguagem) e não-verbais (manifestações simbólicas e gestos de diferentes complexidades semióticas). Quanto mais as crianças se apropriam dos significados ou usos culturais dos objetos, maior potencial imaginativo e engajamento revelam, tornando-se coprotagonistas das brincadeiras.

De acordo com Cárdenas et al. (2014) os usos simbólicos de objetos originam-se em contextos comunicativos e triádicos (adulto-criança-objeto). Operar com símbolos é essencial para o desenvolvimento psicológico infantil, pois permite à criança (tanto com desenvolvimento típico quanto atípico) referenciar-se por meio de referentes ausentes e romper com os significados relacionados apenas à realidade imediata e material. Assim, o uso de símbolos pelas crianças abre novas e poderosas formas de conhecimento, interação e comunicação, tanto consigo mesmas como com os outros.

Níveis, subníveis e características dos usos simbólicos

Nesta sessão serão apresentados em ordem cronológica (de 2009 até 2017) os estudos da TPO que abordam especificamente o processo de complexificação dos usos simbólicos, com esclarecimento dos critérios usados pelos pesquisadores para categorizar os usos simbólicos quanto aos níveis, subníveis e características.

Iniciando por Palacios (2009), que em sua tese afirma ser a entrada das crianças nos sistemas simbólicos um processo gradual, por meio do qual é possível observar diferentes níveis de complexidade. Em um estudo empírico com crianças com idade entre 9 a 15 meses, em interação com adultos e objetos, foi possível identificar seis níveis de produções simbólicas nas crianças a partir de 12 meses de idade. De acordo com as análises realizadas, considerou-se que determinados usos simbólicos estão mais próximos dos usos e significados

convencionais dos objetos, enquanto outros estão mais distantes. Quando uma criança realiza um uso simbólico muito próximo do uso convencional, menor nível de complexidade se observa, todavia, quanto mais seus usos simbólicos se distanciam dos usos canônicos, mais elaborado será o nível de significação. A criança alcança um maior grau de abstração quando não se faz uso de nenhum suporte material durante os usos simbólicos.

A partir dos resultados de sua pesquisa, Palacios (2009) observou que conforme as crianças foram se apropriando dos usos convencionais e simbólicos de objetos através da mediação semiótica dos adultos, desenvolveram-se três diferentes possibilidades de realização de usos simbólicos, cada vez mais complexos. O autor subdividiu essas possibilidades em seis níveis, com seus respectivos subníveis. São elas:

- 1) Primeira possibilidade - a regra do uso convencional se abstrai e se aplica ao mesmo objeto de uso convencional de uma determinada cultura evocando o seu uso canônico. Nessa perspectiva, têm-se os três primeiros níveis com subníveis de usos simbólicos: primeiro nível- símbolos realizados fazendo uso do próprio corpo como significante (como por exemplo, balançar-se simulando o galope de um cavalo); segundo nível - símbolos realizados com suporte material do objeto com que se realiza o uso convencional, sendo que no primeiro subnível não há inclusão do adulto, porém no segundo subnível, ocorre essa inclusão do adulto na ação simbólica (como por exemplos, respectivamente, “escovar” os próprios dentes com uma escova dental e “dar de comer” ao adulto com uma colher); terceiro nível - símbolos realizados com suporte material do objeto com que se realiza o uso convencional, sendo que, no primeiro subnível, estas ações são acompanhadas de vocalizações e no segundo subnível de linguagem (como por exemplos, respectivamente, vocalizar ao colocar o telefone no ouvido e “falar” ao telefone ao colocar o

telefone no ouvido).

- 2) Segunda possibilidade - a regra do uso convencional se abstrai e se aplica a objetos distintos, conferindo-lhes um significado novo, o que caracteriza o quarto e quinto níveis com subníveis de usos simbólicos: quarto nível - símbolos realizados por meio da substituição do uso de um objeto por outro, sendo que no primeiro subnível a ação é autodirigida e ocorre por meio de um determinado objeto, que se transforma em outro com uso semelhante; no segundo subnível a ação ocorre tendo como diferença ser apenas direcionada ao adulto/objeto; e, no terceiro subnível a ação ocorre por meio de um objeto que se transforma em outro com uso diferente (como por exemplos, respectivamente, “pentear” os próprios cabelos com escova de dentes, “pentear” os cabelos de um adulto com escova de dentes e “escovar” os dentes com uma colher); quinto nível - símbolos realizados por meio de uma dupla substituição ou transformação, ou seja, ocorre uma substituição combinada dos usos dos objetos (como por exemplo, “dar de beber” a uma boneca com um barco vazio e e “escovar” os cabelos da boneca com uma escova de dentes).
- 3) Terceira possibilidade - a regra do uso convencional se abstrai e se aplica ao gesto simbólico, sem se apoiar em objeto, caracterizando o sexto nível de uso simbólico, no qual os símbolos são realizados sem suporte material, como por exemplo, cobrir os olhos com as mãos ao invés de fazê-lo com um tecido.

Com base nessas observações, Palacios (2009) considerou que neste processo de complexificação dos usos simbólicos, as crianças evocam seus próprios conhecimentos de usos canônicos de objetos e realizam diferentes combinações derivadas deste conhecimento, ampliando os significados dos usos destes objetos. Assim, é possível afirmar que as

experiências de produções simbólicas infantis, fruto de relações triádicas, potencializam a construção de conhecimentos mais abstratos para as crianças. Porém, também foi observado que os adultos podem exercer o papel de limitadores deste potencial criador quando exigem que as crianças mantenham seus usos simbólicos o mais próximo possível das regras de usos canônicos. Agindo assim, impedem o desapego do aqui e agora, condição necessária para o desenvolvimento gradativo do processo de abstração.

Em continuidade a apresentação em ordem cronológica dos estudos da TPO relacionados ao processo de complexificação dos usos simbólicos, abordaremos o estudo empírico de Palacios e Rodríguez (2014), que também foi realizado com crianças com idade entre 9 e 15 meses, em interação com seus pais e objetos. A pesquisa trouxe evidências de que o processo de desenvolvimento simbólico se constrói gradualmente, e é fundamentado em regras públicas de uso de objetos previamente pactuadas pela comunidade.

Foram identificados cinco níveis com subníveis de usos simbólicos por Palacios e Rodríguez (2014), sendo que os primeiros apresentaram uma relação muito próxima com os usos canônicos dos objetos, e à medida que este processo de desenvolvimento simbólico tornava-se mais complexo, percebia-se que as regras convencionais eram transferidas para outros objetos, ou mesmo para um objeto puramente imaginado. Observou-se que aos 12 meses as crianças realizaram usos simbólicos de nível 1 e aos 15 meses, já realizavam os usos simbólicos em todos os cinco níveis, ressaltando que as interações triádicas (criança-adulto-objeto) configuraram o contexto em que os primeiros usos simbólicos foram construídos, com destaque para a mediação semiótica do adulto neste processo inicial.

Os cinco níveis com subníveis de usos simbólicos identificados por Palacios e Rodríguez (2014), fazem referência aos níveis 2 a 6 do estudo anterior de Palacios (2009) no qual foram identificados seis níveis. Esses cinco níveis foram categorizados com base na relação entre o uso convencional de um objeto e seu uso simbólico, sendo os primeiros níveis

aqueles em que os usos simbólicos guardam estreita relação com os usos canônicos, conforme descrição a seguir:

- 1) Primeiro nível – um objeto culturalmente apropriado e seu uso canônico são utilizados como suporte material para o uso simbólico, sendo que no primeiro subnível, o uso simbólico é autogerido e/ou executado como, ou sobre o objeto apropriado (por exemplo, “escovar os dentes” com uma escova de dentes); e, no segundo subnível é direcionado ao adulto ou objeto (como por exemplo, “alimentar um adulto com uma colher vazia).
- 2) Segundo nível – os usos simbólicos possuem uma relação muito próxima com os usos canônicos, sendo que no primeiro subnível são acompanhados de vocalização, e no segundo de linguagem (como por exemplos, respectivamente, colocar um telefone no ouvido e vocalizar e “falar” ao telefone com uma réplica ou aparelho telefônico sem funcionalidade no ouvido).
- 3) Terceiro nível – ocorre uma substituição simples, ou seja, apenas um objeto é transformado ou usado como se fosse outro, sendo que no primeiro subnível a ação é autogerida e ocorre com objetos que possuem usos semelhantes; no segundo subnível ocorre o mesmo tipo de substituição com a diferença de a ação ser direcionada para o outro; e, no terceiro subnível um objeto é usado de maneira muito distante de seu uso canônico (como por exemplos, respectivamente, “escovar” os próprios cabelos com uma escova de dentes, “escovar” os cabelos de uma boneca com uma escova de dentes e “escovar” os dentes com uma colher).
- 4) Quarto nível – ocorre uma substituição dupla, ou seja, dois objetos são transformados ou usados como se fossem outros através de uma combinação

coordenada (como por exemplo, “dar de beber” a uma boneca com um barco vazio e “escovar” os cabelos da boneca com uma escova de dentes).

- 5) Quinto nível - o uso simbólico é produzido sem nenhum suporte material de qualquer objeto, configurando, portanto, o nível mais abstrato e complexo de uso simbólico. Os usos simbólicos são realizados fazendo uso do corpo como significante (como por exemplo, “cobrir os olhos” com as mãos, sem auxílio de um pano).

Portanto, Palacios e Rodríguez (2014) apresentaram evidências de que no processo de gradação de uso simbólico, um próximo nível aponta sempre para uma ação mais complexa do que a outra, pois, a ação de direcionar ao outro é mais complexa do que a autodirigida. Assim, também, uma ação com uso de linguagem é mais complexa do que apenas com uso de vocalizações ou onomatopeias, o uso de um objeto substituto ou transformado em outro na ação simbólica é mais complexo do que com o objeto apropriado culturalmente, o uso simbólico sem objeto ou suporte material é mais complexo do que com apoio de um objeto apropriado ou substituto.

Ao prosseguir na descrição cronológica dos estudos da TPO relacionados ao processo de complexificação dos usos simbólicos, temos o estudo longitudinal de Cárdenas *et al.* (2014), cuja pesquisa foi realizada com uma criança com Síndrome de *Down* entre os 12 e 18 meses de idade, em interação com sua mãe e objetos.

A partir dos resultados deste estudo, Cárdenas *et al.* (2014), explicitam que as crianças que tiveram a experiência de serem inseridas em relações triádicas, com desenvolvimento típico ou não, desenvolvem os usos simbólicos de objetos de forma gradual. E nesse processo de complexificação é possível destacar que: as crianças realizam seus primeiros usos simbólicos fazendo uso de objetos habituais (réplicas ou não), em cenários incompletos e sem utilizar linguagem, porém, com o objetivo de se comunicar com o outro e consigo mesma;

progressivamente, na relação triádica, os signos vão se ampliando para vocalizações, onomatopeias, linguagem ininteligível e finalmente palavras.

Além disso, Cárdenas et al. (2014) enfatizam que no processo de complexificação, primeiro as crianças realizam o faz de conta para si, para depois direcionar para o outro, assim como, primeiro realizam atos simbólicos únicos, para então depois, realizar sequências de atos simbólicos; inicialmente os símbolos são realizados com o objeto habitual e, somente depois, o uso simbólico por substituição de objeto; por fim, em um nível mais complexo, o uso simbólico ocorre com a ausência física do objeto, porém com sua permanência funcional, ou seja, baseada na regra do uso convencional do objeto que a criança evocou.

Nessa perspectiva, Cárdenas et al. (2014) fazem referência a seis níveis, com subníveis de usos simbólicos, tendo como referência os estudos anteriores de Palacios (2009) e Palacios e Rodríguez (2014), conforme descritos a seguir:

- 1) Nível 1 - uso do próprio corpo como significante (por exemplo, balançar o próprio corpo para representar um cavalo).
- 2) Nível 2 - uso simbólico com o mesmo objeto de uso cotidiano convencional, com respectivos subníveis: autodirigido, direcionado ao adulto e para outro personagem (como por exemplos, respectivamente, “comer” de uma colher vazia, “dar de comer” a um adulto com uma colher vazia e “dar de comer” a uma boneca com uma colher vazia).
- 3) Nível 3 - uso simbólico com o mesmo objeto de uso cotidiano convencional com produções linguísticas, com respectivos subníveis: vocalizações, onomatopeias e linguagem (como por exemplos, respectivamente, colocar um telefone no ouvido e vocalizar, “dar de comer” a uma boneca com uma colher vazia e emitir expressões como nhoc, nhoc e “falar” ao telefone com uma réplica ou aparelho telefônico sem funcionalidade no ouvido).

- 4) Nível 4 - substituição de objetos, utilização de um objeto como se fosse outro, com respectivos subníveis: autodirigido, direcionado ao adulto e para outro personagem (como por exemplos, respectivamente, “comer” com uma escova de dentes, “dar de comer” a um adulto com uma escova de dentes e “dar de comer” a uma boneca com uma escova de dentes).
- 5) Nível 5 - dupla substituição, com utilização de dois ou mais objetos usados como se fossem outros objetos, com respectivos subníveis: autodirigido, ao adulto e para outro personagem (como por exemplos, respectivamente, “comer” com uma escova de dentes e usar uma caixa como “prato”, “dar de comer” a um adulto com uma escova de dentes e usar uma caixa como “prato”, “dar de comer” a uma boneca com uma escova de dentes e usar uma caixa como “prato”).
- 6) Nível 6 - brincadeiras de faz de conta sem o meio material do objeto, com respectivos subníveis: autodirigido, ao adulto e para outro personagem (como por exemplos, respectivamente, colocar a mão na própria orelha para representar um telefone, colocar a mão na orelha de um adulto para representar um telefone e colocar a mão na orelha de uma boneca para representar um telefone).

Um aspecto relevante a ser compartilhado no que se refere à compreensão da evolução na definição dos usos simbólicos, é que tanto na classificação proposta por Cárdenas et al. (2014) quanto na classificação de Palacios (2009), não fica explícita a diferença entre o nível 1 e o nível 6 de uso simbólico, o que dificulta o uso destes dois níveis de classificação de forma simultânea em pesquisas futuras.

Na sequência da descrição cronológica dos estudos da TPO relacionados ao processo de complexificação dos usos simbólicos, será abordado o estudo longitudinal de Palacios et

al. (2016), realizado com crianças com idade entre 12 a 18 meses, em interação com seus pais e objetos. Essa pesquisa faz referência a quatro níveis com subníveis de usos simbólicos, sendo os três primeiros, resultado de um reagrupamento dos 5 níveis referenciados no estudo prévio de Palacios e Rodríguez (2014) e o nível 4, uma nova categoria, fruto das análises do estudo em questão. Nessa descrição, prevalece o entendimento de que dos usos simbólicos são construídos apoiando-se nas regras de usos canônicos, e que tais regras podem ser aplicadas ao mesmo objeto convencional em contextos ou cenários distintos dos habituais, a outros objetos com usos diferentes dos convencionais, e a nenhum objeto fisicamente presente ou sem suporte material.

Os quatro níveis de usos simbólicos de objetos com subníveis descritos por Palacios et al. (2016) são:

- 1) Nível 1 - com objeto apropriado, com respectivos subníveis: autodirigido, com ou sem vocalização e/ou linguagem; direcionado ao adulto ou outro objeto (como por exemplos, respectivamente, “beber” de um copo vazio e emitir ou não vocalização e/ou linguagem, “dar de beber” com um copo vazio a um adulto ou a uma boneca). Assim, configura um reagrupamento dos níveis 1 e 2 de Palacios e Rodríguez (2014).
- 2) Nível 2 - com objeto substituto, com respectivos subníveis: autodirigido e direcionado ao adulto ou outro objeto (como por exemplos, respectivamente, “pentear” os próprios cabelos com uma escova de dentes e “pentear” os cabelos de um adulto ou de uma boneca com uma colher). Logo, configura um reagrupamento dos níveis 3 e 4 de Palacios e Rodríguez (2014).
- 3) Nível 3 - sem suporte material, usando o corpo como significante (como por exemplo, “falar” ao telefone colocando a própria mão no ouvido). Portanto, uma referência direta ao nível 5 de Palacios e Rodríguez (2014).

- 4) Nível 4 - sequenciados ou em que se combinam dois ou mais atos implicados em uma ação completa ou atos que se podem aplicar a mais de um agente, com respectivos subníveis: sequenciados com o objeto de uso convencional, sequenciados com substituição ou ausência de objetos, e sequenciados usando um objeto como agente (como por exemplos, respectivamente, cobrir a boneca com um pano e a ninar, “por creme” de um barco vazio na boneca e logo após, “espalhar o creme” com as próprias mãos, teclar, dar o telefone ao boneco para que ele “fale” e ditar a fala do boneco).

Esta nova categoria de usos simbólicos de objetos (nível 4) surge como interesse de pesquisa para Palacios et al. (2016), a partir dos resultados dos estudos de Palacios e Rodríguez (2014) através do qual se observou um bebê de 15 meses realizar um encadeamento de ações simbólicas. Este achado resultou na construção da hipótese de que esta produção simbólica sequenciada estaria relacionada a origem da narrativa simbólica, e essa hipótese levou ao interesse de pesquisar sobre como se desenvolvem os símbolos a partir de relações triádicas posteriormente aos 15 meses e até os 18 meses de idade. Nesse período do desenvolvimento infantil, a linguagem da criança ocupa um lugar de complemento e apoio na redefinição da sua ação simbólica com os objetos (Palacios et al., 2016).

Esse nível 4 de usos simbólicos descrito por Palacios et al. (2016), é considerado de maior complexidade porque representa um conjunto de ações sequenciadas que são interligadas por uma lógica comum. Abordando especificamente o subnível 4.3, ressalta-se que esse é um tipo de uso simbólico em que ocorre o maior nível de descentralização ou abstração apoiada pela linguagem. Isso porque é o objeto “que pratica a ação” e isso, fica claro a partir do exemplo dado anteriormente, numa situação em que a criança aperta as teclas de um telefone e entrega esse objeto a um boneco para que ele “fale”, assim, ela posiciona o telefone próximo ao ouvido e boca do boneco e fala por ele.

Neste nível 4, as crianças vão se desprendendo cada vez mais da situação perceptual concreta ou do aqui e agora. Nos resultados da pesquisa de Palácios et al. (2016) ficou evidente que as crianças com até 18 meses de idade apoiaram-se mais nos usos dominantes de objetos para sustentar suas criações simbólicas, pois houve uma prevalência dos usos simbólicos de nível 1 e subnível 4.1. Percebeu-se também um padrão, isto é, à medida que as crianças vão ampliando o conhecimento da cultura por meio de relações triádicas (criança-adulto-objeto) e conseqüentemente das regras de usos canônicos, mais complexos se tornam seus usos simbólicos.

O estudo dos usos simbólicos de nível 4 representa uma lacuna de pesquisa, pois são necessárias investigações sobre a evolução dos usos simbólicos com crianças com idade superior a 18 meses em situações triádicas, visando conhecer melhor as narrativas simbólicas e sua relação com outros sistemas semióticos, especialmente em que se busque analisar a presença da linguagem acompanhando determinados usos simbólicos.

Para finalizar a descrição cronológica dos estudos da TPO relacionados ao processo de complexificação dos usos simbólicos, abordaremos a tese de Blázquez (2017), um estudo longitudinal realizado com crianças com idade entre 9 a 24 meses, em interação com seus pares e objetos). Por meio de sua pesquisa, Blázquez revisita os estudos anteriores de Cárdenas et al. (2014) e Palacios et al. (2016), explana de forma mais sucinta a definição dos níveis já descritos por estes autores, e renomeia o nível 4 descrito por Palacios et al. (2016), a saber, ao invés de usos simbólicos sequenciados, denomina-o de narrativas simbólicas.

Nessa perspectiva, Blázquez (2017) descreve os usos simbólicos em quatro categorias, conforme são descritas a seguir:

- 1) Categoria 1 - usos simbólicos realizados com o objeto convencional, com respectivos subníveis: autodirigido e direcionado ao outro (como por exemplos, respectivamente, “pentear” os próprios cabelos com um pente e

“pentear” os cabelos de um colega com um pente).

- 2) Categoria 2 - por substituição, com respectivos subníveis: autodirigido e direcionado ao outro (como por exemplos, respectivamente, “comer” com uma escova de dentes como se fosse uma colher, e “dar de comer” ao colega com uma escova de dentes como se fosse uma colher).
- 3) Categoria 3 - com ausência de objeto ou de suporte material, com respectivos subníveis: autodirigido e direcionado ao outro (como por exemplo, “falar” ao telefone colocando a própria mão no ouvido, e colocar a própria mão no ouvido do adulto para que ele “fale”).
- 4) Categoria 4 - narrativas simbólicas ou combinação de mais de um uso simbólico (com respectivos subníveis: combinação de símbolos de nível 1, autodirigidos e direcionados ao outro; combinação de símbolos de nível 2, autodirigidos e direcionados ao outro; combinação de símbolos de nível 3 (como por exemplos, respectivamente, “pentear” os próprios cabelos ou de um adulto com um pente e secá-los com uma réplica de secador, remover e “comer” com uma escova de dentes ou remover, e “dar de comer” a uma boneca com uma escova de dentes, usar as próprias mãos para “teclar” e “falar” ao telefone).

Durante as narrativas simbólicas, Blázquez (2017) identificou a tendência, por parte de algumas crianças, de estabelecer comunicação intencional e realizar uma ação conjunta com seus pares. Os critérios delineados para se identificar o início e término de uma sequência foram: inicia-se quando a criança começa a ação sobre o objeto, e finaliza quando a criança inicia outro tipo de prática ou troca de objeto.

Nesse contexto, Blázquez (2017) observou, a partir dos resultados de seu estudo, que as construções simbólicas da categoria 4 não são mais complexas do que as dos três níveis

que a antecede, pois as três subcategorias que compõem a categoria 4 são equivalentes em graus de complexidade aos três primeiros níveis. Assim, o nível 1 e a subcategoria 4.1 correspondem ao mesmo nível de complexidade, uma vez que ambos são realizados com objetos de uso convencional; o nível 2 e a subcategoria 4.2 são realizados com substituição de objetos, logo, existe uma correspondência quanto ao grau de complexidade; e, por fim, o nível 3 e a subcategoria 4.3, realizam-se com ausência de objetos, evidenciando uma clara correspondência quanto à complexidade da ação simbólica.

Todavia, cabe explicitar um dado relevante para futuras pesquisas: nos resultados de Blázquez (2017) não há menção do subnível 4.3 definido por Palacios et al. (2016), pois esse subnível representa os usos simbólicos sequenciados usando um objeto como agente. Logo, a subcategoria 4.3 (narrativas simbólicas criadas com ausência de objetos) de Blázquez (2017), não representa o subnível 4.3 de Palacios et al. (2016). Portanto, as classificações de maior abrangência no que se referem às narrativas simbólicas são oriundas dos estudos de Palacios et al. (2016).

Assim, os níveis de complexidade de usos simbólicos são marcados por quatro características principais gerais: com objeto convencional (indicando um grau baixo de complexidade), com substituição (indicando um grau médio de complexidade), com ausência de objetos (indicando um grau alto complexidade), e fazendo uso de um objeto como agente (indicando um grau de altíssima complexidade devido à evidência de descentralização). A seguir, teremos uma tabela (ver Tabela 1) que resume a descrição cronológica (de 2009 até 2017) dos estudos da TPO que abordaram especificamente sobre o processo de complexificação dos usos simbólicos, com indicação das classificações utilizadas pelos pesquisadores. Assim, é possível visualizar de forma objetiva e comparar a evolução das pesquisas, aqui já apresentadas detalhadamente.

Tabela 1

Resumo da investigação dos pesquisadores da TPO sobre os níveis de complexidade dos usos simbólicos

Pesquisadores	Resumo dos níveis de complexidade dos usos simbólicos
Palacios (2009)	<p><i>Nível 1 - Com o próprio corpo como significante</i></p> <p><i>Nível 2 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i></p> <p>2.1 - Autodirigido;</p> <p>2.2 - Direcionado ao adulto</p> <p><i>Nível 3 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i></p> <p>3.1 - Com vocalização;</p> <p>3.2 - Com linguagem (fala)</p> <p><i>Nível 4 - Com substituição do uso de um objeto por outro:</i></p> <p>4.1 - Autodirigido, com objeto que se transforma em outro com uso semelhante;</p> <p>4.2 - Direcionado ao outro, com objeto que se transforma em outro com uso semelhante;</p> <p>4.3 - Autodirigido e direcionado ao outro, com objeto que se transforma em outro com uso diferente</p> <p><i>Nível 5 – Com dupla substituição dos usos dos objetos de forma a combinar essa substituição</i></p> <p><i>Nível 6 - Sem suporte material do objeto</i></p>
Palacios e Rodríguez (2014)	<p><i>Nível 1 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i></p> <p>1.1 - Autodirigido;</p> <p>1.2 - Direcionado ao adulto/objeto</p> <p><i>Nível 2 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i></p> <p>2.1 - Com vocalização;</p> <p>2.2 - Com linguagem (fala)</p> <p><i>Nível 3 - Com substituição do uso de um objeto por outro:</i></p> <p>3.1 - Autodirigido e uso semelhante;</p> <p>3.2 - Direcionado para adultos/objetos e uso semelhante;</p> <p>3.3 - Autodirigido e direcionado para adultos/objetos e uso diferente</p> <p><i>Nível 4 - Com substituição dupla numa combinação coordenada de dois objetos transformados</i></p> <p><i>Nível 5 - Sem qualquer suporte material e o corpo como significante</i></p>
Cárdenas et al. 2014	<p><i>Nível 1 - Com o próprio corpo como significante</i></p> <p><i>Nível 2 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i></p> <p>2.1 - Autodirigido;</p> <p>2.2 - Direcionado ao adulto;</p> <p>2.3 - Direcionado para outro personagem</p> <p><i>Nível 3 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i></p> <p>3.1 - Com vocalização;</p> <p>3.2 - Com onomatopéias;</p> <p>3.3 - Com linguagem (fala)</p> <p><i>Nível 4 - Com substituição de um objeto por outro:</i></p> <p>4.1 - Autodirigido;</p> <p>4.2 - Direcionado ao adulto;</p>

Pesquisadores	Resumo dos níveis de complexidade dos usos simbólicos
Cárdenas et al. 2014	4.3 - Direcionado para outro personagem <i>Nível 5 - Com dupla substituição com utilização de dois ou mais objetos:</i> 5.1 - Autodirigido; 5.2 - Direcionado ao adulto; 5.3 - Direcionado para outro personagem <i>Nível 6 - Sem suporte material do objeto:</i> 6.1 - Autodirigido; 6.2 - Direcionado ao adulto; 6.3 - Direcionado para outro personagem
Palacios et al. (2016)	<i>Nível 1 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i> 1.1 - Autodirigido, com ou sem vocalização e/ou linguagem; 1.2 - Direcionado ao adulto/objeto <i>Nível 2 - Com substituição:</i> 2.1 - Autodirigido; 2.2 - Direcionado para adultos/objetos <i>Nível 3 - Sem qualquer suporte material e o próprio corpo como significante</i> <i>Nível 4 - sequenciados implicados em uma ação completa:</i> 4.1 - Sequenciados com objeto de uso convencional; 4.2 - Sequenciados com substituição ou ausência do objeto; 4.3 - Sequenciados usando um objeto como agente
Blázquez (2017)	<i>Categoria 1 - Com o mesmo objeto de uso convencional:</i> 1.1 – Autodirigido; 1.2 - Direcionado ao outro <i>Categoria 2 - Com substituição:</i> 2.1 - Autodirigido; 2.2 - Direcionado ao outro <i>Categoria 3 - Sem qualquer suporte material</i> <i>Categoria 4 - Narrativas simbólicas ou combinação de mais de um uso simbólico:</i> 4.1 - Combinação de símbolos de nível 1, autodirigidos e direcionados ao outro; 4.2 - Combinação de símbolos de nível 2, autodirigidos e direcionados ao outro; 4.3 - Combinação de símbolos de nível 3, autodirigidos e direcionados ao outro

Nota. Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Palacios (2009); Palacios e Rodríguez (2014); Cárdenas et al. 2014; Palacios et al. (2016); Blázquez (2017)

Todos esses estudos apontam para a origem social e comunicativa dos símbolos, e o desenvolvimento processual dos usos simbólicos de objetos. Além disso, descrevem de forma minuciosa a crescente complexidade dos níveis com seus respectivos subníveis simbólicos de objetos identificados nos resultados empíricos realizados com crianças de até 2 anos de idade,

desse modo, em processo de comunicação pré-verbal ou em aquisição e ampliação da linguagem falada. De um modo geral, esses resultados e análises evidenciaram que mesmo antes do desenvolvimento da linguagem falada, já existe um processo inicial de imaginação criadora e portanto, de abstração, evidenciada pelo uso simbólico de objetos em crianças pré-verbais.

Outro fator de destaque em todos os resultados e análises destes estudos foi que, quanto mais as crianças se apropriam dos significados dos objetos, fruto da imersão em relações triádicas intencionais cotidianas, em contextos de mediação semiótica, mais evidenciam usos simbólicos de objetos num processo crescente de complexificação. Nas pesquisas com crianças maiores, ou seja, crianças de até 18 meses (Palacios et al., 2016) ou 24 meses (Blázquez, 2017), foi identificado um fator preponderante apontado pelos próprios autores: o fato de a pesquisa ocorrer em um momento do desenvolvimento infantil em que a linguagem aparece com maior frequência e compondo os processos criadores da imaginação infantil. Assim, há como lacuna para futuras pesquisas, a necessidade de investigar melhor o papel que desempenha a linguagem nos usos simbólicos de objetos em contextos de relações triádicas. Esse aspecto torna ainda mais relevante o fato da presente pesquisa ser realizada com crianças com idade entre 36 até 48 meses de idade, inseridas na Educação Infantil.

Processos de simbolização na Educação Infantil

Os símbolos podem ser definidos como um sistema semiótico utilizado pelo ser humano como meio de se comunicar e pensar. E é nesse contexto que Rodríguez (2006) descreve os processos simbólicos como parte do desenvolvimento da humanidade enquanto espécie, a nível filogenético, pois estão sempre presentes no cotidiano das pessoas desde que nascem. Podem ser observados na linguagem verbal e em toda a cultura por meio dos ritos, instituições, relações sociais, costumes etc. Também estão presentes desde a ontogênese, configurando: poderosas ferramentas de comunicação mesmo antes do desenvolvimento da

fala, meio de relação entre as pessoas e suporte à clareza comunicacional; forma de dar significado aos pensamentos e desenvolver a autoconsciência, fundamentais para o desenvolvimento psicológico inicial, pois é a partir do desenvolvimento das habilidades de compreensão e uso dos objetos que o bebê é inserido na cultura e adentra a dimensão do humano, iniciando os primeiros usos dos símbolos.

A entrada das crianças no mundo dos símbolos não é um processo natural que surge do nada, ao contrário, é um processo de origem cultural conforme preconizou Vigotski. Através de pesquisas longitudinais da TPO com crianças com até 2 anos de idade, foi possível evidenciar que os primeiros usos simbólicos são desenvolvidos a partir de regras baseadas nos usos convencionais de objetos compartilhados pela comunidade da qual esta criança faz parte (Rodríguez, 2006). Esse processo de desenvolvimento ocorre por meio de uma relação triádica: criança, adulto e objeto, na qual o adulto desempenha a função de guia para a criança, que necessita de sua orientação e apoio, para conseguir utilizar o objeto de acordo com sua função (Rodríguez & Moro, 1999).

No processo de construção simbólica os significados precisam ser aprendidos por meio de educação, quer seja em contextos informais (outros ambientes que não seja o escolar) ou formais e intencionais (ambiente escolar), daí a importância da mediação semiótica (Rodríguez, 2022). O adulto é o membro mais experiente da cultura que, por meio de ação conjunta com a criança, tem a função de apoiar, orientar ou promover o desenvolvimento e a formação dela (Rodríguez, 2006).

Fruto de relações sociais, as crianças vão se apropriando dos significados culturais e usos socialmente partilhados dos objetos, e à medida que avançam nesse processo e em suas produções simbólicas, mais evidenciam saltos no desenvolvimento de um modo integral. Daí, cabe relevar a função central da escola e dos professores de Educação Infantil, que por sua vez, precisam estabelecer os objetivos prévios de aprendizagem e a importância destas

interações no cotidiano (Palacios et al., 2018). Nessa etapa escolar, a necessidade de criar e possibilidades de criação precisam se coincidir, pois é papel da escola provocar a reação criadora da criança por meio da organização da vida e do ambiente de tal modo que venha a gerar necessidades e possibilidades para tal criação (Vigotski, 2018).

Uma vez que compreendemos a imaginação como mobilizadora do brincar, cabe salientar que este precisa ser desenvolvido, e isso exige um posicionamento afetivo do educador. Nesse sentido, Quiñones et al. (2023) apontam as ações que dão base a esta pedagogia da afetividade ao pontuar as seguintes estratégias: realizar o brincar imaginário conjunto; equilibrar apoio e liberdade no processo de brincar conjunto; estabelecer um diálogo afetivo, contextualizado e encorajador com a criança, o que implica em fornecer orientações verbais, comunicação gestual, demonstrações lúdicas, perguntar, narrar, fazer uso de tom de voz expressivo; atenção compartilhada e proximidade situando-se no patamar da criança, o que significa agachar-se, sentar junto ou perto, direcionar o olhar, situar-se física e emocionalmente considerando os interesses e necessidades das crianças etc. Essas atitudes visam provocar o envolvimento, apoiar as ações de coconstrução, e favorecer o potencial de aprendizagem infantil.

Ao se pensar em como o processo de imaginação criadora continua a se desenvolver em crianças com 3 e 4 anos de idade (público-alvo desta pesquisa) em um contexto formal de ensino na Educação Infantil, tem-se uma importante contribuição de Vigotski (2018). O autor esclarece que o processo de criação dos 3 aos 7 anos de idade é sobretudo oral, pois, primeiro a criança desenvolve a oralidade e, a partir dela, a escrita; daí a importância de se proporcionar situações de aprendizagem na Educação Infantil que envolvam as narrativas, o faz de conta e o desenho. No processo de criação oral, as crianças desenhavam e ao mesmo tempo narram a respeito do que desenhavam, compondo uma narrativa gráfica; durante suas brincadeiras de papéis sociais e dramatizações, elas improvisam e criam ao compor um texto

verbal do seu papel por meio da reelaboração oral. Essas experiências educativas possuem vínculo direto com o processo de simbolização das crianças, pois viabilizam a criação de situações imaginárias em que a linguagem se torna relevante na construção simbólica.

Esse processo de criação oral infantil se manifesta também por meio da fala egocêntrica, que de acordo com Vigostski (2001) é um processo comum de ser observado em crianças com idade entre 3 e 7 anos, quando percebemos uma criança conversando consigo mesma em situações de brincadeiras. Elas apresentam a fala egocêntrica como meio de autorregulação, pois esta tem a função de organizar a ação internamente, isto é, por meio desta fala, as crianças formulam para si mesmas as ideias e os significados antes de realizar a ação, ou se expressar verbalmente no diálogo com o outro. Essa fala diz respeito a habilidade das crianças de pensar em voz alta, e isso ocorre quando estão ocupadas falando consigo mesmas enquanto brincam na presença de outras crianças; esse aspecto sonoro da fala egocêntrica desenvolve a abstração, uma vez que tem como base as funções psíquicas de pensar e imaginar.

No que tange a este processo de criação oral, tem-se uma importante questão a ser trazida para reflexão: tradicionalmente, o bom ensino foi associado ao silêncio e corpos parados, trazendo a ideia de que isto seria sinônimo de aprendizagem, bom comportamento e atenção concentrada. Como entender então o aspecto da linguagem como um elemento central do desenvolvimento infantil? De acordo com Barbato (2016), o que muitas vezes é interpretado como desorganização, pode, na verdade, significar momentos de construção de conhecimentos. Pois, quando por ocasião da realização de atividades manuais, brincadeiras e faz de conta, as crianças apresentam situações de barulho, tais como: falar para o outro ao lado, falar alto ou baixinho sozinhas, cantarolar, andar pela sala explicando e comparando o que fizeram ou planejam fazer, ritmar o corpo e repetir sons que ouve, desenhar em voz alta

etc, elas podem estar construindo pontes para a aprendizagem. Essas práticas que envolvem um falar alto para si mesma é o que chamamos de fala egocêntrica.

Ainda sobre esse aspecto, Montero et al. (2001) ressaltam que existe uma relação entre cognição, comportamento e fala da criança, especialmente em atividades escolares. Pois, a linguagem oral, sobretudo a fala egocêntrica, desempenha um papel de motivação para a aprendizagem, particularmente no início do processo de educação formal. Por motivação, entende-se o engajamento e persistência na execução da tarefa. O momento do desenvolvimento em que as crianças mais apresentam a fala egocêntrica é aproximadamente entre os 3 e os 7 anos de idade, com a função de planejar suas ações com objetos, tarefas, desenhos, brincadeiras. Desse modo, Vigotski afirma que se configura como: “(...) uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si (...)” (Vigotski, 2001, p. 444).

Nessa perspectiva, Cavaton (2010) argumenta que a fala egocêntrica coloca a criança na intersubjetividade, isto é, no espaço social de negociações, pois geram comentários, concordâncias e discordâncias do interlocutor ouvinte em relação aos enunciados do falante. Desse modo, a fala egocêntrica exerce quatro funções geradoras de construção de conhecimento na intersubjetividade a partir das diferentes interações interpessoais do contexto de sala de aula. A saber: a primeira, função comunicativa, presente quando a criança expressa um enunciado sobre suas ações, e serve de interlocutora para chamar o coletivo para a mesma ação que está realizando; segunda, ocorre quando o interlocutor ouvinte pede esclarecimentos ao falante que expressou uma fala egocêntrica sobre suas ações; terceira, evidente, quando as falas egocêntricas de um falante gera várias falas egocêntricas de diferentes falantes; quarta, ocorre quando a fala egocêntrica gera avaliação por parte de um falante ouvinte que pede correção do erro percebido.

Nesse contexto, a fala egocêntrica tem função auto-organizadora, pois de acordo Cavaton (2017), enquanto fala alto, a criança está buscando regular a si e a tarefa que está executando. Isso não significa que ela esteja apenas conversando, nem tampouco representa um fechamento da criança em si mesma, mas uma situação favorável à construção de significados, numa situação social de desenvolvimento a partir das trocas e diálogos realizados com outras crianças e adultos do seu meio. Assim, a fala egocêntrica desempenha importantes funções no desenvolvimento da fala e do pensamento infantil, especialmente a partir dos 3 anos de idade.

As reflexões até aqui levantadas relevam as proposições vigotskianas sobre o seu papel da brincadeira de faz de conta como uma das atividades-guias da infância, dada sua relevância para o desenvolvimento infantil, sobretudo de crianças entre os 3 e 7 anos de idade. Isso evidencia que esta abordagem continua pertinente e relevante para o contexto atual de Educação Infantil. Todavia, conforme alerta Prestes (2016), apesar deste discernimento fundamentado na perspectiva histórico-cultural e da sua crescente difusão nas áreas da Pedagogia e Psicologia no Brasil, em termos práticos e de um modo geral, ainda é possível visualizar uma Educação Infantil bem distante deste ideal.

Para aprofundar esse debate, Prestes (2016) salienta que atualmente, na Educação Infantil brasileira, predomina um processo avassalador de escolarização das crianças, que pode ser evidenciado por meio da primazia do adulto e do coletivo no processo de educar. Além disso, aponta a prevalência de programas curriculares alienados da vida, das vivências e experiências das crianças; restrição do aprender a conteúdos pré-definidos com vistas a enquadrar e moldar a diversidade humana; da ideia de que brincar é natural, delegando a essa atividade um papel secundário, uma vez que os espaços e tempos destinados a esta ação são cada vez mais escassos e controlados. Portanto, é necessário problematizar o papel social exercido pela escola na formação humana, resgatar e validar a função do brincar como

atividade-guia em um certo período da infância, e vital para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, visando ampliar as discussões trazidas por autores contemporâneos sobre os processos de construção simbólica na Educação Infantil, realizou-se uma busca avançada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela via Acesso CAFe/Universidade de Brasília-UNB, utilizando as bases de dados: *Scopus*, *Web of Science* e *ERIC*, a partir dos seguintes termos: “*symbolic development*” OR “*symbolic play*” AND “*early childhood education*”, cujo intervalo temporal foi entre janeiro de 2019 e janeiro de 2024. Após a leitura integral e interpretação dos artigos, foram selecionados 19 manuscritos para análise crítica dos achados.

A partir da análise e discussão dos achados, tornou-se evidente a relevância atual dos aspectos apontados pela perspectiva histórico-cultural, uma vez que, dentre as principais atividades (desenho, dramatizações, teatro de marionetes, leitura, contação de histórias, música, canto, arte, artesanato, brincadeiras com jogos pedagógicos, de corrida e faz de conta) relatadas como pertencentes às formas de organização das rotinas (espaços e tempos) das escolas de Educação Infantil nos diferentes países pesquisados, relevou-se o faz de conta (de um total de 19 estudos, 11 se enquadram neste grupo: Alharbi & Alzahrani, 2020; Bodrova & Leong, 2019; Bondioli & Savio 2021; Delfin & Wang, 2023; Fedewa et al., 2023; Germeroth et al., 2019; Hà, 2022; Lunga et al., 2022; Morales et al., 2022; Sando et al., 2023; Wang & Delfin, 2023).

De um modo geral, os autores abordam as transformações que, para além da imaginação, ocorrem no desenvolvimento da criança numa brincadeira de faz de conta. Eles esclarecem que juntamente com o desenvolvimento da imaginação criadora, outros processos simbólicos complexos são desenvolvidos, tais como: pensamento divergente, convergente e abstrato mais elevado; funções executivas (autorregulação, planejamento, atenção conjunta);

agência, coconstrução, protagonismo; comunicação/linguagem; empatia, autoestima, resolução de problemas, colaboração, negociação de regras, valores; psicomotricidade; letramento inicial, atribuição de novos significados, representação de papéis, criação de narrativas, formação de conceitos. Assim, contribuindo para o desenvolvimento cultural da criança inserida na Educação Infantil de forma holística (Alharbi & Alzahrani, 2020; Bodrova & Leong, 2019; Bondioli & Savio 2021; Delfin & Wang, 2023; Fedewa et al., 2023; Germeroth et al., 2019; Hà, 2022; Lunga et al., 2022; Morales et al., 2022; Sando et al., 2023; Wang & Delfin, 2023).

Ao utilizar o faz de conta, a criança atua em interações com seus pares, com adultos e com objetos e para que esta brincadeira possibilite o desenvolvimento de processos psicológicos complexos, é necessária a criação de condições favoráveis para tal. Porém, sem tolher a liberdade da criança de criar, em outras palavras, seria a criação de condições favoráveis à fruição da imaginação. Conforme esclarecem Barbato e Mieto (2015), o brincar como fruição da imaginação favorece o processo de aprendizagem formal, a formação de vínculos afetivos (companheirismo e amizades), o brincar conjunto, o autoconhecimento e conhecimento do outro, a autonomia e resolução de problemas, a criação do novo e reposicionamento do *self* quando vivenciam papéis que ainda não podem realizar no cotidiano por sua condição infantil, especialmente nos primeiros anos de escolarização.

Nesse sentido, Bondioli e Savio (2021) esclarecem que a construção de um ambiente favorável às brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil implica numa atuação intencional por parte do professor. Isso significa que não basta ao educador dar às crianças a oportunidade de interagir brincando entre si para que este tipo de jogo tenha a oportunidade de se desenvolver. O papel do professor vai muito além de apenas configurar os espaços e tempos, providenciar os objetos e supervisionar o local da brincadeira.

Todavia, continuam a argumentar Bondioli e Savio (2021), enfatizando que cabe ao educador conhecer as habilidades e potencialidades lúdicas das crianças para, a partir disso, realizar ações pontuais de apoio e promoção por meio de estratégias direcionadas, atuando como parceiro lúdico, por meio de verbalizações (por exemplo, elogiando a “comidinha” que a criança fez), ou metacomunicações lúdicas (por exemplo, combinar de interpretar um determinado personagem e sugerir outro para a criança contracenar). Essas ações intencionais servem para planejar a brincadeira e instigar a imaginação, favorecendo o desenvolvimento psíquico das crianças.

Ajudar as crianças a planejarem suas brincadeiras não significa impedir o protagonismo infantil, ao contrário, Bodrova e Leong (2019) apontam que é justamente por acreditar no potencial criador da criança que se torna viável agir com intencionalidade para apoiar esse processo. Esse apoio, portanto, deve vir após as crianças iniciarem suas brincadeiras, assumido papéis específicos e colocado as regras do jogo, assim dando tempo para o professor perceber as necessidades. Em outras palavras, o educador precisa estar atento às oportunidades de cocriar, como por exemplo, se existe um papel que todos desejam desempenhar, como o de médico, o educador pode agir, dando às crianças a oportunidade de debater outras funções no hospital que possam ser igualmente atrativas, como um técnico de raio X, um motorista de ambulância etc. Assim, auxilia as crianças na coregulação, apoia o pensamento abstrato e a imaginação, favorecendo o desenvolvimento cultural infantil.

Ainda nessa perspectiva, cabe relevar o papel dos objetos, já que nestas interações eles também assumem protagonismo por meio da relação triádica, seja física ou apenas funcionalmente através de suas funções culturais, sempre presentes nas construções simbólicas.

Nesse sentido, Hà (2022) explicita que durante a brincadeira de faz de conta, a criança constrói um roteiro imaginativo por meio do qual define a situação, os eventos e os

personagens com suas ações e falas, fazendo uso de objetos físicos ou imaginários. Com isso, o faz de conta possibilita três processos:

- 1) Descentralização - refere-se à habilidade da criança de colocar outros, para além de si mesma, como sujeitos da ação simbólica e desse modo, esse outro imaginário, que pode ser um personagem humano ou um objeto, passa a exercer papéis protagonistas designados pela criança em seu roteiro imaginário;
- 2) Descontextualização - em vez de usar objetos realistas ou culturalmente apropriados, a criança passa a usar objetos imaginários ou substitutos, atribuindo uma função diferente da usual, aquele objeto;
- 3) Integração - ocorre quando a criança combina atos de faz de conta com uma sequência de eventos e constrói narrativas. Em termos pragmáticos, as crianças desenvolvem habilidades complexas no uso de certos atos de fala na intenção de ajudá-las a manter a situação imaginária, chegar a um acordo com outros colegas que participam da brincadeira e evitar conflitos.

Essas contribuições trazidas por Hà (2022) quanto ao desenvolvimento da descentralização, descontextualização e integração, confirmam os achados empíricos dos autores da TPO, especialmente de Palacios et al., (2016) e Blázquez (2017) ao descreverem quatro categorias de usos simbólicos: sendo a primeira ligada ao uso do objeto culturalmente apropriado; a segunda, referindo-se a objetos substitutos; a terceira, relacionada a objetos apenas imaginários ou ausentes fisicamente; por fim, a quarta, voltada para a construção de narrativas simbólicas, com destaque para o uso frequente da linguagem na composição dos processos criadores da imaginação infantil, em especial usando um objeto como agente.

De um modo geral, tais reflexões reiteram as proposições da perspectiva histórico-cultural sobre o papel do faz de conta no desenvolvimento cultural da criança, sobretudo no

momento do desenvolvimento em que ela está inserida na Educação Infantil. Além disso, a literatura revisada dá ênfase às relações triádicas (criança-professor-objeto), com destaque para a mediação semiótica verbal e não verbal por parte do professor com vistas ao desenvolvimento do brincar, mesmo em interações com crianças maiores de 2 anos de idade. E nesse contexto, grande parte das pesquisas apresentadas chama a atenção para o papel social da escola neste momento do desenvolvimento infantil, um papel que deve considerar a essencialidade do brincar para o desenvolvimento infantil, em contraposição a uma escola conteudista, que desconsidera as necessidades e a cultura da infância.

Capítulo 3 - Definição do problema (ou objetivos)

A partir da revisão de literatura descrita ficam evidentes vários motivos pelos quais esta pesquisa se torna relevante. Primeiro, muito já se pesquisou sobre os processos criadores na primeira infância em contextos formais e não formais de educação, porém permanecia uma lacuna de trabalhos com foco na análise das relações triádicas (criança-adulto-objeto), e a Teoria Pragmática do Objeto trouxe uma significativa contribuição para preencher esta lacuna. Todavia os pesquisadores da TPO têm realizado investigações com crianças com até 24 meses de idade, e majoritariamente em contextos informais de educação - sobretudo familiares. Isso porque o foco destes estudos esteve voltado para superar a escassez de pesquisas científicas que considerem a existência de processos criadores antes mesmo do início da fala. No entanto, conforme evidenciado pelos resultados destas mesmas pesquisas, especialmente de Blázquez (2017) e Palacios et al. (2016), existe a necessidade de se compreender como ocorre a evolução dos símbolos em crianças maiores de 2 anos imersas em relações triádicas nos contextos formais de Educação Infantil, momento do desenvolvimento que a linguagem assume relevância na construção simbólica infantil.

Soma-se a isso, o argumento de Vigotski (2018) ao apontar o fato de que os instrumentos e signos são fruto da criação humana, e como atividade criadora humana entende-se aquela em que se cria algo novo, seja um objeto, uma construção da mente ou um sentimento. A imaginação constitui a base de toda atividade criadora humana, e pode ser observada em todos os campos da vida cultural: englobando as artes, a ciência e a criação técnica. Esses processos criadores podem ser percebidos de forma intensa já no início do desenvolvimento da criança por meio de suas brincadeiras de faz de conta, as quais constituem uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas, uma das questões mais importantes da Psicologia e Pedagogia infantil.

Nessa perspectiva, pesquisas envolvendo a compreensão dos usos simbólicos são fundamentais para o delineamento de ações eficazes voltadas para a promoção do desenvolvimento infantil, seja no contexto familiar ou escolar (Cárdenas et al. 2014). O conhecimento de como ocorre a construção do processo de simbolização possui implicações para detecção precoce de alterações no desenvolvimento infantil, bem como, pode colaborar com a tomada de decisão em relação ao desenho curricular da Educação Infantil (Palacios et al., 2016).

Através da realização de pesquisas com crianças entre 18 meses e até 24 meses de idade, Palacios et al. (2016) e Blázquez (2017) identificaram uma nova categoria de uso simbólico, denominada de usos simbólicos sequenciados ou narrativas simbólicas. Essa nova categoria revelou uma tendência ao emprego de outros sistemas semióticos por parte da criança, especialmente da linguagem acompanhando alguns dos usos simbólicos. Esses resultados indicaram a necessidade de novas pesquisas que investiguem melhor o desenvolvimento simbólico em crianças com idade superior aos 24 meses em situações de relações triádicas, o que aponta mais uma vez a relevância desta pesquisa.

Este estudo se justifica também pela constatação dos limitados resultados empíricos envolvendo protagonismo infantil em pesquisas com enfoque nos estudos da imaginação, infância e desenvolvimento, fruto de uma revisão de literatura realizada pela autora da presente pesquisa, tendo como intervalo temporal: 2006 a 2021. Esses achados relevam a necessidade da realização deste estudo, o qual parte de uma concepção de criança contextualizada sócio-histórica e culturalmente, sujeito histórico, da cultura e do seu brincar (Cooper e Quiñones, 2022; Quiñones et al., 2023; Pontecorvo et al., 2005; Vigotski 2018, 2021), logo, colaboradoras que precisam ser reposicionados como sujeitos em pesquisas (Campos-Ramos & Barbato, 2014).

Nesse sentido, torna-se relevante a realização desta pesquisa pela centralidade da imaginação para o desenvolvimento infantil, pela necessidade de aprofundamento na compreensão da complexidade dos usos simbólicos em contextos de Educação Infantil, bem como pela importância do reposicionamento das crianças como sujeitos em pesquisas. Assim, é necessário questionar: Como as crianças vivenciam o brincar de faz de conta na rotina escolar da Educação Infantil? Como os usos simbólicos de objetos evoluem em contextos de relações triádicas na Educação Infantil? Quais compreensões as crianças expressam em suas narrativas acerca do processo de imaginar nas situações de brincadeiras em contextos de relações triádicas na Educação Infantil?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivos:

Objetivo geral:

Analisar as narrativas das crianças de 3 e 4 anos de idade acerca do processo de imaginar nas situações de brincadeiras em contextos de relações triádicas na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

Compreender por meio da rotina escolar como o brincar surge enquanto fruição da imaginação;

Compreender o processo de complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos em contextos de relações triádicas;

Identificar como as crianças compreendem o faz de conta em contextos de relações triádicas.

Capítulo 4 – Metodologia

A pesquisa empírica utilizou metodologia qualitativa orientada pelos princípios teórico-metodológicos que fundamentam a análise microgenética na perspectiva histórico-cultural. Conforme Barbosa e Vaz (2019), esta conceituação tem como característica central a investigação de processos de desenvolvimento, direcionando o olhar do pesquisador para os eventos que ocorrem no domínio microgenético, ou melhor, para as pequenas variações, mudanças ou novas formações (gêneses) observadas em todo tipo de processo de desenvolvimento, destacando um evento de importância central, e investigando outros eventos anteriores e posteriores ao central.

A entrada da criança no mundo dos símbolos não se produz de maneira súbita, mas se desenvolve de maneira gradativa (possui graus e níveis) em contextos de relações triádicas (criança-mediador-objeto), através de mediação semiótica (processos comunicativos). De acordo com Rodríguez e Moro (1999) essa mediação semiótica, é necessária porque a compreensão dos usos de objetos por parte das crianças não é direta, inata, imediata, natural, óbvia. Todavia, ocorre através da inserção das crianças em vivências comunicativas com um mediador (adulto ou outra criança) mais experiente na cultura, o que lhes possibilita aprender as funções e regras de usos convencionais dos objetos, adentrar o mundo dos símbolos e atribuir significado as coisas que as rodeiam.

Nessa perspectiva, a análise microgenética mostra-se como método eficaz para analisar tal processo, pois segundo Rodríguez e Moro (1999, 2006), este é um tipo de análise que possibilita a investigação minuciosa da unidade de análise, que é a relação triádica. Além disso, Palmiere e Branco (2007) argumentam que este método se atém para o detalhamento e avaliação dos processos de coconstrução de significados envolvidos na experiência em tempo real.

A definição da relação triádica como unidade de análise pressupõe uma epistemologia antidualista de desenvolvimento, e evidencia o *status* de protagonista do

objeto juntamente com a criança e o outro mediador nos processos de construções simbólicas (Rodríguez & Moro, 1999). Assim, a presente pesquisa rompe com as concepções mecanicistas e fragmentadas de estudo do desenvolvimento, e fundamenta-se numa concepção epistemológica e metodológica que foca na unidade de análise: criança-adulto-objeto.

Nesse sentido, Goes (2000) esclarece que a análise microgenética se caracteriza como uma forma de conhecer que é orientada por minúcias, detalhes relevantes de um processo em curso, que elege episódios típicos, ou atípicos, que permitem interpretar a questão central de pesquisa. Fundamentada numa perspectiva vigotskiana, prima por investigar os processos humanos, os quais têm sua gênese na relação com o outro e com a cultura. Portanto, caracteriza-se como micro por se ater na análise das minúcias de um curso de transformação das ações do sujeito, e como genética, por focalizar na origem do movimento ou origem das mudanças durante processos num enfoque sociogenético, dá-se atenção ao diálogo e a mediação semiótica.

Em caso de pesquisas realizadas no contexto escolar, Quiñones et al. (2023) explicita que as pequenas transições ocorridas no interior de um contexto de atividade devem constituir o material para a realização de microanálises. Ainda, ressaltam que os momentos de transição no brincar, representam uma forma da criança experimentar sua agência. Daí a importância de o pesquisador prestar atenção as micro mudanças, transformações, movimentos e transições que ocorrem no cotidiano da vida escolar das crianças, com vistas a tornar significativas e intencionais as práticas e atividades pedagógicas.

Quanto ao conceito de agência ou agencialidade, que é compreendido como um elemento central das micro mudanças, é definido como o agir consciente. Ou seja, a habilidade de reflexividade, ou autorreflexão, sobre a própria ação ou experiência (Barbato et al., 2016). Desse modo, atentar-se à agência das crianças, revelada nas micro mudanças,

significa escutá-las de modo horizontal, considerar seu potencial de reflexividade e prestar atenção as suas narrativas.

As narrativas infantis são compreendidas por Campos-Ramos e Barbato (2014) como os discursos das crianças em seus contextos individuais e coletivos; as interpretações que fazem de si mesmas, do outro e do mundo; suas reflexões a respeito de um determinado assunto com seus significados e sentidos. Logo, incluem-se: suas falas e expressões verbais, tais como, criações orais, explicações, perguntas, entonações, onomatopeias, vocalizações, compreensões, dúvidas, opiniões, negociações, combinações, pedidos etc., e expressões extra verbais, como por exemplo, ações, gestos, expressões faciais e corporais.

Ainda com foco na compreensão dos discursos das crianças, é imprescindível trazer aqui as contribuições de Pontecorvo et al. (2005), que analisou os discursos infantis no contexto do jogo simbólico, definindo-os como uma variedade considerável de movimentos conversacionais nas trocas entre pares, a saber: solicitações, correções, discordâncias, explicações, pedidos de esclarecimentos, compartilhamentos de experiências e conhecimentos etc.

Desse modo, torna-se essencial ao pesquisador estar atento a mediação semiótica, uma vez que os processos comunicativos são fundamentais para mediar o desenvolvimento cultural das crianças. Nesse sentido, Pontecorvo et al. (2005) elucida que as pequenas mudanças, ou transições microgenéticas, são identificadas nas situações de interações e diálogos das crianças com adultos ou pares mais experientes. Logo, estar atento aos discursos das crianças significa identificar o contexto em que estes ocorrem, e focar nas situações de diálogos entre si e com os adultos, considerando o potencial da criança para contribuir de forma crítica e propositiva.

Pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Educacional Parceira da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal – IEP-SEEDF que oferta Educação Infantil, tendo como participantes as crianças e a professora de uma turma de maternal.

Para obtenção do aceite institucional, primeiramente foi encaminhada a Solicitação de Autorização para Pesquisa (ver Anexo 1) ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal (EAPE/SEEDF), em virtude de a pesquisadora ser servidora da SEEDF e ter sido afastada por meio de processo seletivo remunerado para estudos. Nessa situação, um dos compromissos é apresentar relatórios semestrais, e à EAPE/SEEDF, todas as etapas até o resultado final da pesquisa. Juntamente com essa solicitação, foi enviado o projeto de pesquisa atualizado para apreciação.

Após esta liberação, foi feito um contato inicial com várias escolas de Educação Infantil com turmas de estudantes com 3 e 4 anos de idade, faixa-etária de interesse para esta pesquisa. Neste contato preliminar foram esclarecidos os objetivos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa. Dentre as escolas contatadas com este perfil, a que demonstrou maior interesse em colaborar com a pesquisa foi a IEP-SEEDF, que oferta Educação Infantil selecionada.

Nesse ínterim, considerando os aspectos éticos e os cuidados necessários, por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos e, em especial, com crianças menores de 6 anos de idade, foram rigorosamente seguidos os seguintes passos iniciais: submissão do projeto à Diretoria do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; submissão do projeto, juntamente com a Carta de Revisão Ética (ver Apêndice 1) ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília para apreciação, com intuito de assegurar o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores; entrega e esclarecimento do Termo de Aceite Institucional

(ver Anexo 2) juntamente ao responsável pela instituição que aceitou a realização da pesquisa.

O projeto submetido foi construído em consonância às Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, ao Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2005) e Ofício Circular Nº 11/2023, implementado em 26 de julho de 2023 pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP/secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde-SECNS/Departamento de Gestão Interfederativa e Participativa-DGIP/secretaria-Executiva-SE/ministério da Saúde-MS, que traz orientações relacionadas ao processo de obtenção do assentimento de crianças participantes de pesquisa.

Após a aprovação do projeto de pesquisa e liberação para a entrada em campo pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, em 15 de setembro de 2023, através do Certificado de Apreciação Ética-CAAE 70445423.0.0000.5540 e Parecer Nº 6.304.012, foram realizados os seguintes passos: entrega e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Pais ou Responsáveis (ver Apêndice 2), do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professora (ver Apêndice 3), do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Pais ou Responsáveis (ver Apêndice 4), do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Professora (ver Apêndice 5); entrega, leitura compartilhada e esclarecimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice 6), com cada participante; produção e guarda sigilosa dos dados da pesquisa; compromisso por parte da pesquisadora de realizar reunião com os responsáveis e os participantes para a devolutiva dos resultados, após a realização da banca de defesa e aprovação final desta pesquisa.

Por meio destes documentos e compromissos envolvendo os aspectos éticos e legais foram esclarecidos todos os procedimentos da pesquisa, riscos e benefícios, assegurando o sigilo e anonimato, bem como também o direito pela desistência por parte

dos participantes a qualquer momento. As normas determinadas nestes documentos foram rigorosamente seguidas ao longo do processo de pesquisa, cuja fase de construção das informações iniciou-se em 29 de setembro de 2023 e término em 28 de novembro de 2023.

Por compreender que não existe pesquisa sem riscos, por mínimos que sejam, antes de iniciar os procedimentos de construção de dados, a professora, os adultos responsáveis e as crianças foram convidados a participarem de um encontro de formação. Na ocasião foi apresentada a pesquisa, os documentos assinados e esclarecidas as dúvidas.

Ressalta-se que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em forma de convite, em linguagem simples e compreensível, para a fase de entendimento dos participantes da pesquisa menores de 6 anos, com esclarecimento dos objetivos, voluntariedade de participação, procedimentos, riscos, benefícios, confidencialidade, divulgação dos resultados e demais explicações necessárias de forma lúdica, sendo o assentimento obtido na forma escrita: pintura em campo específico.

Também, considerou-se os seguintes aspectos éticos voltados para o diálogo e interações com as crianças: formação de uma “rodinha” com todos sentados em um tapete para apresentações, conversa sobre o convite para integrar à pesquisa a partir das proposições do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido na versão impressa em formato lúdico e apropriado à linguagem infantil, com a finalidade de se obter o consentimento delas quanto à participação; momento para escolha de um pseudônimo pela própria criança, por meio do seguinte questionamento: qual outro nome você mais gosta e aceitaria que fosse usado no lugar do seu próprio nome?; realização de acordos sobre horários e locais para os encontros, breve explicação sobre as ações da pesquisadora, esclarecendo que ela estaria observando alguns momentos de brincadeiras, e que algumas vezes faria algumas perguntas e que se alguém quisesse, poderia responder.

Contexto da pesquisa

Trata-se de um estudo empírico que inclui crianças e sua respectiva professora como sujeitos coparticipantes, oriundas de uma IEP-SEEDF que oferta Educação Infantil.

De acordo com a Portaria nº 175, de 27 de maio de 2019, que institui as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Instituições Educacionais Parceiras que ofertam Educação Infantil, cabe à IEP executar o objeto da parceria com a SEEDF. Isso inclui: prestar atendimento educativo gratuito às crianças de 0 a 5 anos de idade, em jornada de tempo integral de 10h ininterruptas; adotar os eixos integradores do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir, e gerir os processos técnicos administrativos da instituição, proporcionando-lhes condições para sua aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva de formação integral (governo do Distrito Federal & secretaria de Educação, 2019).

A IEP-SEEDF pesquisada oferta Educação Infantil para 231 crianças de 2 a 4 anos, distribuídas em 11 turmas. O prédio é próprio da IEP e os custos com recursos materiais e profissionais são mantidos pela SEEDF. Conta com a atuação dos seguintes profissionais: diretor pedagógico, coordenadora pedagógica, secretária escolar, professoras, monitores, nutricionista, cozinheira, serviços gerais, agente de conservação e limpeza, serviços de contabilidade e porteiros. As atividades ocorrem em período integral de 10h ininterruptas. Possui como espaços comuns: salas de atividades; áreas de lazer em espaços abertos; pátio, parquinho; banheiros, lavanderia e cozinha. Os tempos previstos são: acolhimento à porta na chegada pela professora e monitora; lanche; brincadeiras no pátio e no parque; momento dos brinquedos na sala de atividades; atividade com uso de recursos como papel, tinta, giz de cera, massa de modelar etc. na sala de atividades; almoço; descanso ou hora do sono em colchonetes na sala de atividades; higienização bucal, banho e higienização dos cabelos em simultaneidade com brincar livre com os brinquedos; jantar; preparação dos materiais para retorno para casa.

Participantes

Os participantes incluídos nesta pesquisa foram 15 crianças entre 3 anos (36 meses) e 4 anos (48 meses) e a professora da turma. Na Tabela 2 é apresentado o perfil dos participantes, esclarecendo as informações a respeito do pseudônimo, idade na data em que se iniciou a construção das informações (29/09/2023), sexo, escolaridade e a rede de ensino a que pertenciam cada um deles. No caso da professora, foi esclarecida sua formação profissional e rede de ensino em que cursou. Cabe destacar que os dados sobre a escolaridade das crianças se baseiam no Currículo em Movimento da Educação Infantil de 2018- SEEDF, que classifica o período como 1º Ciclo da Educação Básica e agrupa as crianças em bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (governo do Distrito Federal & secretaria de Educação, 2018).

Tabela 2

Perfil dos participantes

Participantes	Idade	Sexo	Escolaridade	Rede de Ensino
Ariel	4 anos e 4 meses (52 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Ana da Frozen 1	4 anos e 2 meses (50 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Ana da Frozen 2	4 anos e 5 meses (53 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Batman	4 anos e 5 meses (53 meses)	Masculino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF

Participantes	Idade	Sexo	Escolaridade	Rede de Ensino
Bela Adormecida	4 anos e 5 meses (53 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Branca de Neve	3 anos e 10 meses (46 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças bem pequenas	IEP- SEEDF
Dinossauro Canossauro	4 anos e 4 meses (52 meses)	Masculino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Elza	3 anos e 11 meses (47 meses)		1º Ciclo – Crianças bem pequenas	
Frozen	4 anos e 5 meses (53 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Moana	4 anos e 1 mês (49 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Mulher Hulk	4 anos e 4 meses (52 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Mulher Maravilha	3 anos e 9 meses (45 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças bem pequenas	IEP- SEEDF
Rapunzel	4 anos e 3 meses (51 meses)	Feminino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Super Homem 1	3 anos e 7 meses (43 meses)	Masculino	1º Ciclo – Crianças bem pequenas	IEP- SEEDF
Super Homem 2	4 anos e 4 meses (52 meses)	Masculino	1º Ciclo – Crianças pequenas	IEP- SEEDF
Professora Supergirl	32 anos	Feminino	Pedagogia	Privada

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Optou-se pelos seguintes critérios para seleção dos participantes do grupo focal: crianças que participaram das três sessões de observações sistemáticas, e que não faltaram no dia da realização do grupo focal.

O motivo da escolha da faixa etária das crianças relaciona-se ao fato de ser o período de transição do desenvolvimento, entre a etapa que Vigotski (2021) chamou de primeira infância (até 3 anos), e a que denominou de idade pré-escolar (acima de 3 até 6 ou 7 anos). Nesse período de transição, a brincadeira é fonte e cria a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, quando a criança está imersa em brincadeiras imaginárias apresenta saltos qualitativos em seu desenvolvimento, consequentes desta ação na situação imaginária que surge no próprio processo de brincar. Assim, tal experiência, coloca a criança num patamar superior de desenvolvimento, uma vez que, ela “parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (Vigotski, 2021, p. 235).

Instrumentos e materiais

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizou-se da observação livre, observação sistemática e grupo focal. Como recursos materiais, foram utilizados um celular Samsung A50, tripé, gravador de voz digital, *notebook* Samsung, diário de campo da pesquisadora, computador Samsung, *pendrive*, papel A4, impressora, tinta para impressora, canetas, mesas, cadeiras, giz de cera colorido, tatames e objetos cotidianos dos tipos: artefatos, réplicas e naturais. Na Tabela 3, teremos uma apresentação detalhada destes objetos.

Tabela 3

Objetos cotidianos disponibilizados para observações sistemáticas

Artefatos	Réplicas	Naturais
Práticas de cuidado e higiene: escova de dentes, pentes, prendedores de	Animais diversos e acessórios - miniaturas de animais (dinossauros, da	Cenários da natureza - areia, pedra de aquário, folhas secas; alimentos -

Artefatos	Réplicas	Naturais
cabelo de elástico, toalhas de rosto, frascos de creme de pele vazios, óculos escuros; tecnologias - celular sem funcionalidade usado, fone de ouvido e relógio; utensílios domésticos - bacia de plástico, borrifador de água, caixas de papelão, sacola de papel, saco plástico transparente, peneira de plástico, colher de metal (1 grande e 1 pequena), pote plástico transparente com tampa, garrafa de refrigerante vazia, garrafa para beber água, copos e canecas de plástico de diferentes tamanhos; leitura - livros infantis	fazenda, da floresta e aquáticos), animais de pelúcia (coelho, sapo e urso), cerca de madeira; cuidados com bebês - boneca de pano, mamadeira, mini-bonecos, bonecas e bonecos de etnias diferentes; utensílios domésticos - panelas, pratos, talheres, móveis de cozinha (geladeira, armário, fogão, mesa com cadeiras); alimentos: rosquinha, ovo frito, ovo cru, legumes, frutas; ferramentas: <i>kit</i> de ferramentas de marcenaria e de pedreiro; tecnologias - carros; jogos - bastões de boliche	laranja, limão

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Procedimentos de construção de informações

Os procedimentos realizados foram: duas sessões de observações livres no contexto da rotina escolar, em que a pesquisadora fez o registro por meio do diário de campo; três encontros de observações sistemáticas em contextos de relações triádicas, cujos registros foram feitos por meio de videograções; um encontro de grupo focal em contexto de relações triádicas, registrado através de gravação de áudio e videogração.

A fim de alcançar o primeiro objetivo específico, “compreender por meio da rotina escolar como o brincar surge enquanto fruição da imaginação”, foram realizados os dois encontros de observação livre em contextos do cotidiano, fazendo uso do diário da pesquisadora para registro escrito, totalizando 16h de observação. Esse procedimento possibilitou, também, amenizar os aspectos subjetivos relacionados aos possíveis riscos, como distrações ou vergonha por parte das crianças, e desconforto por parte da professora

devido à presença da pesquisadora, considerando o fato da pesquisadora não ser uma pessoa com a qual conviviam cotidianamente.

Por meio destes encontros buscou-se construir uma proximidade e confiança entre pesquisadora e participantes. Ao anotar no diário de campo, a pesquisadora buscou realizar tal ação de forma discreta, visando não aparentar estar vigiando a turma.

Tendo em vista o alcance do segundo objetivo específico, “compreender o processo de complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos em contextos de relações triádicas”, foram realizados os três encontros de observações sistemáticas em contextos de brincadeiras imaginárias. O registro foi feito através de videogravações utilizando a câmera de celular e o suporte tripé.

Os encontros de observações sistemáticas tiveram tempo de duração variada devido às demandas e contratempos que surgiram na rotina escolar, tais como, atraso no retorno do parque, necessidade de mais tempo para realização de determinadas atividades pedagógicas na sala de atividades ou para finalização do lanche. Assim, o primeiro encontro foi de 55min9s; o segundo de 50min47s; e, o terceiro de 60min56s, totalizando 166min52s ou 2h46min52s; todos foram realizados com intervalos de 15 dias, ao longo de 2 meses. Durante estas observações, a pesquisadora continuou a fazer anotações em seu diário de campo.

Na intenção de selecionar objetos cotidianos que fossem significativos para as crianças, antes de se iniciar as observações sistemáticas, foi solicitado um planejamento didático-pedagógico de três encontros à professora, de modo que priorizasse a realização de vivências lúdicas entre ela e seus estudantes, fazendo uso de objetos cotidianos (artefatos, réplicas e naturais).

Nesse contexto, os objetos cotidianos utilizados durante as três sessões de observações sistemáticas foram definidos em diálogo entre a pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica, considerando como critério de escolha, os interesses

manifestados pelas crianças por objetos cotidianos. Esses interesses foram identificados pela pesquisadora durante a realização das duas sessões de observações livres, e também a partir das observações cotidianas das duas profissionais da escola.

Assim, foram selecionados objetos cotidianos envolvendo as seguintes temáticas de interesse das crianças: práticas de cuidado e higiene, tecnologias, utensílios domésticos, leitura, animais diversos, cuidados com bebês, alimentos, ferramentas, jogos e construção de cenários da natureza.

As sessões de observações sistemáticas aconteceram na sala dos professores, em um espaço reservado previamente para esta atividade, sendo o piso coberto com tatames, local onde as crianças participantes da pesquisa, foram convidadas a estar, tendo os objetos cotidianos à disposição. Vale destacar que, entre os objetos cotidianos listados na Tabela 3, apenas as bonecas, bonecos, carros, bastões de boliche e folhas secas foram emprestados pela escola, portanto, os demais foram providenciados pela pesquisadora.

A seguir, teremos a figura 1, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados, do tipo artefatos, envolvendo a temática de interesse das crianças: práticas de cuidado e higiene.

Figura 1

Objetos cotidianos artefatos práticas de cuidado e higiene



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A próxima figura (ver Figura 2), torna possível a visualização dos objetos cotidianos utilizados, do tipo artefatos, envolvendo a temática de interesse das crianças: tecnologias.

Figura 2

Objetos cotidianos artefatos tecnologicas



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A figura seguinte (ver Figura 3), possibilita a visualização dos objetos cotidianos utilizados, do tipo artefatos, envolvendo a temática de interesse das crianças: atividades domésticas e seus utensílios.

Figura 3

Objetos cotidianos artefatos utensílios domésticos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A seguir, teremos a figura 4 que possibilita a visualização dos objetos cotidianos utilizados, do tipo artefatos, envolvendo a temática de interesse das crianças: leitura.

Figura 4

Objetos cotidianos artefatos leitura



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A figura seguinte (ver Figura 5), expõe os objetos cotidianos utilizados, do tipo réplicas, envolvendo a temática de interesse das crianças: animais diversos com seus acessórios e elementos do seu contexto.

Figura 5

Objetos cotidianos réplicas animais diversos e acessórios



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A seguir, teremos a figura 6 que torna visível os objetos cotidianos utilizados, do tipo réplicas, envolvendo a temática de interesse das crianças: cuidado com bebês.

Figura 6

Objetos réplicas cuidados com bebês



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A figura seguinte (ver Figura 7), ilustra os objetos cotidianos utilizados, do tipo réplicas, envolvendo a temática de interesse das crianças: atividades domésticas e seus utensílios.

Figura 7

Objetos cotidianos réplicas utensílios domésticos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A seguir, teremos a figura 8, que torna possível a visualização dos objetos cotidianos utilizados, do tipo réplicas, envolvendo a temática de interesse das crianças: *kit* de ferramentas para atividades manuais diversas.

Figura 8

Objetos cotidianos réplicas kit de ferramentas



Fonte: *Elaboração da pesquisadora (2024)*

A próxima figura (ver Figura 9) torna possível a visualização dos objetos cotidianos utilizados, do tipo réplicas, envolvendo a temática de interesse das crianças: tecnologias e carros.

Figura 9

Objetos cotidianos réplicas tecnologias carros



Fonte: *Elaboração da pesquisadora (2024)*

A seguir, teremos a figura 10, que torna visível os objetos cotidianos utilizados, do tipo réplicas, envolvendo a temática de interesse das crianças: jogos.

Figura 10

Objetos cotidianos réplicas jogos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A figura seguinte (ver Figura 11), apresenta os objetos cotidianos utilizados, do tipo naturais, envolvendo a temática de interesse das crianças: a natureza e seus cenários.

Figura 11

Objetos cotidianos naturais cenários da natureza



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A próxima figura (ver Figura 12), torna visível os objetos cotidianos utilizados, do tipo naturais, envolvendo a temática de interesse das crianças: alimentação.

Figura 12

Objetos cotidianos naturais alimentos



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Em relação a importância de oportunizar às crianças os três tipos de objetos cotidianos para suas construções simbólicas, Blázquez (2017) esclarece que a utilização exclusiva de objetos réplicas facilita a expressão simbólica até os 12 meses de idade, momento inicial do processo de desenvolvimento simbólico. Isso ocorre porque as réplicas se assemelham aos objetos da vida cotidiana com suas funções específicas, o que facilita para as crianças usarem-nos dentro de contexto cultural em suas produções simbólicas. Por outro lado, estes mesmos objetos não deveriam ser usados de forma exclusiva à medida que a criança vai se tornando mais experiente em suas construções simbólicas, uma vez que, por estas mesmas características, estes objetos não instigam maiores desafios para construções mais complexas, eles deixam pouco espaço para que as crianças se desprendam dos “nichos” iniciais de significação. Todavia, os objetos artefatos possibilitam construções simbólicas mais complexas, isto é, nas construções em que os usos simbólicos são caracterizados pela substituição e a ausência do objeto.

E quanto ao último objetivo específico “identificar como as crianças compreendem o faz de conta em contextos de relações triádicas”, foi realizado o grupo focal com 5 crianças em situações de brincadeiras em contextos de relações triádicas (criança-criança-objetos), cujo registro ocorreu por meio de videograções com uso da câmera do celular e suporte tripé, bem como, realização simultânea de gravação em áudio com uso de um gravador de voz.

A configuração da relação triádica (crianças-crianças-objetos), explica-se pela ausência da professora durante a realização do grupo focal, uma vez que precisou continuar as atividades cotidianas com o restante das crianças. Na turma de 20 crianças, 15 tiveram autorização para participar da pesquisa, logo foram estas 15 crianças incluídas nas observações livres e sistemáticas. E entre estas, apenas 5 respondiam aos critérios de inclusão para inserção no grupo focal.

A gravação em áudio justifica-se pelo fato desse recurso possibilitar uma melhor captação da voz dos participantes, facilitando posterior transcrição dos dados e permitindo uma maior proximidade entre a pesquisadora moderadora e os participantes no momento em que estavam falando. Já a videogração proporciona uma melhor descrição posterior do contexto em que estavam brincando.

O grupo focal, geralmente é um procedimento de construção de dados que pode ser empregado para apoiar outros instrumentos, como observação por exemplo. Nesse sentido, Gatti (2012) explicita ser este um tipo de procedimento que implica na realização de uma atividade coletiva, possibilitadora da discussão em torno de um tema ou de um conjunto particular de questões de modo que os participantes tragam para o debate elementos ancorados em suas experiências cotidianas, permitindo a captação de significados.

No que se refere à organização do grupo focal, Gatti (2012) enfatiza que para coordenar a discussão é necessário a presença de um moderador, que no exercício de sua função deve primar pelo princípio da não-diretividade, portanto, tendo o cuidado de não se

posicionar com afirmações, negações ou críticas baseadas em opiniões particulares. Desse modo, o moderador fará os encaminhamentos quanto ao tema, as intervenções que facilitem as trocas e manter o grupo no foco de discussão, garantindo que todos os participantes exponham suas ideias. Ressalta-se que durante a realização deste grupo focal, a pesquisadora exerceu a função de moderadora.

A realização de grupo focal com crianças configura uma iniciativa de grande relevância para o reconhecimento e valorização da criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento em pesquisas. Porém, Pires e Santos (2019), destacam que essa é uma prática ainda pouco explorada pelos estudos da infância. Esta técnica é vantajosa quando se tem a possibilidade de realizar uma pesquisa prolongada, como também, quando se executa pesquisas menos prolongadas e com restrição orçamentária, podendo auxiliar na captação de significados. Cabe ainda considerar que o grupo focal com crianças deve ser planejado visando suscitar ao máximo a participação delas, prevendo tática de inclusão de todos os participantes, respeitando as diferentes falas e buscando manter o caráter lúdico em todos os momentos.

Nessa perspectiva, o encontro de grupo focal foi realizado em uma sala de atividades reservada apenas para este momento, sem a presença de outras pessoas que não fossem os participantes. Antes de iniciar o grupo focal foi proposta uma situação lúdica, configurando-se, juntamente com as três sessões de observações sistemáticas, o contexto a ser debatido com as crianças. A fim de planejar este contexto lúdico prévio, a pesquisadora assistiu às videogravações das três sessões de observações sistemáticas, e construiu uma lista dos objetos mais usados simbolicamente pelas crianças, selecionados para tornar mais significativa a interação triádica prévia entre os participantes do grupo focal (ver Tabela 4).

Tabela 4*Objetos cotidianos selecionados para o grupo focal*

Artefatos	Réplicas	Naturais
Práticas de cuidado e higiene – pentes, escova de dentes, toalha de rosto, frascos de creme de pele vazios, óculos escuros; tecnologias – celular usado sem funcionalidade, fone de ouvido e relógio; utensílios domésticos - copos, canecas de plásticos de diferentes tamanhos, garrafa para beber água, caixas de papelão, borrifador de água, bacia plástica, peneira de plástico, colher de metal (1 pequena e 1 grande), <i>kit</i> de livros, sacola de papel, pote plástico transparente com tampa, garrafa de refrigerante vazia, saco plástico transparente	Animais diversos e acessórios - miniaturas de dinossauros e animais aquáticos, cerca de madeira; cuidados com bebês - mamadeira, bonecas e bonecos de diferentes etnias, boneca de pano; alimentos - rosquinha, ovo frito, ovo cru, sapo e coelho de pelúcia; utensílios domésticos – pratos; ferramentas - transferidor de pedreiro	Cenários da natureza - pedras de aquário; alimento - laranja

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Estes objetos foram dispostos sobre um tapete para que as crianças brincassem em interação com os colegas, durante 16min39s. Decorrido esse tempo, a pesquisadora moderadora se aproximou das crianças, esclarecendo que gostaria de conversar com eles sobre o que estavam fazendo, convidando-os a se sentarem em círculo e manterem os objetos que estavam usando a sua frente. Logo após, iniciou-se o grupo focal, contextualizando as crianças em torno do tema das brincadeiras realizadas durante as três sessões, e no contexto prévio à realização do grupo. Foi proposta a seguinte questão aberta ao grupo: falem sobre as brincadeiras realizadas com a professora, os colegas e os objetos. Após todas as crianças terem se expressado, foram levantadas as seguintes questões específicas para aprofundar a discussão: Do que vocês brincaram? Como é que a gente brinca de... (inserir as respostas das crianças sobre do que estavam brincando)? Por que

vocês brincam aqui na escola de... (inserir as respostas das crianças sobre do que estavam brincando)? A duração do grupo focal foi de 16min39s.

Ao longo de todo o processo de construção das informações, a pesquisadora buscou chegar ao local de pesquisa pelo menos uma hora antes do início das atividades pedagógicas. A atitude visou amenizar o risco de distração por parte das crianças com a chegada da pesquisadora e, conseqüentemente, não atrapalhar a execução do planejamento didático da professora,

Para evitar o risco de constrangimento por parte da professora e das crianças quanto às videograções, foi constantemente lembrada a garantia do mais rigoroso sigilo das informações oriundas das videograções e grações de voz. O material foi mantido em arquivos físicos e digitais sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa, e serão guardadas por no mínimo cinco anos após o término da pesquisa. Assim, são preservadas, as identidades e integridade física e psicológica dos sujeitos participantes.

Cabe mencionar que nenhuma videogração foi exposta ou compartilhada, nem mesmo com os profissionais da escola. Os nomes dos participantes da pesquisa e o nome da escola foram preservados, utilizando-se pseudônimos para identificá-los conforme já esclarecido. As imagens e vozes também foram protegidas, não ocorrendo identificação em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz etc.).

Além disso, foi observada e avaliada com atenção por parte da pesquisadora qualquer mudança que algum participante pudesse vir a demonstrar, fosse de ordem física ou emocional, a fim de que ele, ou ela, fosse assistido em suas necessidades de acolhimento e/ou encaminhamento para atendimento, de modo a não acentuar quaisquer efeitos adversos neste sentido.

Procedimentos de análise de dados

A análise microgenética ocorreu por meio da seleção de episódios relevantes para os objetivos desta pesquisa, a partir de recortes significativos das videograções. Os dados foram analisados à luz de estudos anteriores, especialmente com foco na categorização de usos simbólicos com seus níveis e subníveis descritos por Palacios et al. (2016), por serem os estudos mais abrangentes quanto ao processo de complexificação dos usos simbólicos, até então realizados. Salienta-se que, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foram considerados precisamente as características e as mudanças nos estágios de complexidade dos usos simbólicos.

Para se chegar à escolha dos episódios, foram realizados os seguintes passos: primeiro, as videograções das três sessões foram assistidas repetidas vezes e realizadas descrições gerais das relações triádicas (crianças-professora-objetos) ocorridas; segundo, a partir dessas descrições, identificou-se uma criança focal, ou seja, aquela que contemplaria os critérios de ter sido autorizada a participar da pesquisa pelos pais ou responsáveis; ter respondido afirmativamente ao termo de assentimento; ter estado presente em todas as três sessões; ter realizado usos simbólicos de objetos a partir da imersão em relações triádicas (criança-professora-objetos); ter evidenciado significativos processos de mudanças nos níveis de complexidade dos usos simbólicos, fruto de relações triádicas (criança-professora-objetos), considerando as contribuições dos autores da TPO abordadas na fundamentação teórica desta pesquisa. Assim, a eleição de Moana como criança focal ocorreu após a pesquisadora analisar a totalidade das crianças e identificar que no caso dela, observou-se a presença de indicadores específicos que ilustravam melhor os objetivos desta pesquisa. Pois, Moana apresentou resultados mais relevantes quanto ao processo de variação nos indicadores de níveis e subníveis de complexidade dos usos simbólicos de objetos. Portanto, a criança focal selecionada, foi aquela que, dentre as demais 14 crianças participantes, evidenciou assiduidade e a mudança qualitativa mais complexa quanto à

gradação nos níveis de usos simbólicos realizados no contexto da relação triádica (criança-professora-objetos).

Logo após, os episódios selecionados foram transcritos segundo a segundo, ao serem assistidos repetidas vezes, com auxílio de um *software* de edição chamado *Wondershare Filmora*, versão 13, que permitiu avançar e recuar a cada segundo, possibilitando maior precisão na descrição dos detalhes e momento preciso das mudanças.

Para efeito de análise, as sequências das relações triádicas (criança focal-professora-objetos) foram divididas em oito episódios tematizados. Com vistas a identificação das características dos usos simbólicos realizados por esta criança durante os oito episódios, já descritos em estudos prévios, bem como, de novas características ainda não codificadas, foi construído um instrumento didático denominado *Check-list* (ver Tabela 7). E para compreensão das mudanças qualitativas nos níveis de complexidade dos usos simbólicos ao longo das três sessões de observações sistemáticas, foi construído um gráfico utilizando o *Software Excel*.

Ademais, para complementar essa análise, foram consideradas informações significativas das anotações do diário de campo, tendo como foco: os espaços e tempos para a brincadeira, os objetos disponibilizados e usos, as interações e o papel mediador da professora na relação das crianças com as brincadeiras com objetos.

Também, foram somadas a essa análise as informações construídas no grupo focal, buscando-se evidenciar as compreensões que as crianças expressaram sobre suas brincadeiras de faz de conta por meio de suas narrativas (aspectos verbais e não verbais dos discursos infantis). Para tanto, pautou-se nos passos da Análise da Conversação Adaptada à Psicologia apontados por Campos-Ramos e Barbato (2014): transcrição do grupo focal; leitura e releitura da transcrição para identificação de temas que regularam as narrativas, atentando-se para as redundâncias, complementaridades, diferenciações e movimentos de mudanças entre os posicionamentos presentes nos enunciados das crianças.

Para se alcançar uma visualização mais precisa e objetiva, estas informações foram descritas em tabelas.

No próximo capítulo, tem-se a apresentação dos resultados encontrados após a utilização dos procedimentos de análise acima mencionados.

Capítulo 5 – Resultados

Para fins didáticos, os resultados aqui descritos foram apresentados em tópicos que remetem aos objetivos desta pesquisa, todavia, no que concerne a análise e discussão crítica, as informações foram cruzadas, tendo como foco a unidade de análise: relações triádicas (crianças-professora-objetos).

Faz de conta e rotina da Educação Infantil

Foi possível estabelecer um vínculo de proximidade e confiança entre pesquisadora e participantes durante as observações livres. No segundo dia de observação, as crianças demonstraram estar confortáveis com a presença da pesquisadora, algumas me contavam fatos ocorridos em casa ou durante as brincadeiras realizadas no parquinho, também costumavam explicar do que estavam brincando durante as brincadeiras de faz de conta.

E a partir das anotações feitas no diário de campo ao longo das observações livres e sistemáticas, tornou-se possível aprofundar na compreensão de como o brincar surge enquanto fruição da imaginação na rotina escolar (ver Tabela 5), e quais brinquedos foram disponibilizados (ver Tabela 6) para as crianças em função disso.

Tabela 5

Rotina de um período integral da turma observada

Horário	Local	Atividade realizada
07h30/08h00	Porta da sala de atividades	Chegada e acolhimento das crianças com abraços, beijos e afetuosos cumprimentos
08h00/08h15	No tapete na sala de atividades	Rodinha – crianças e professora sentadas no tapete conversam sobre: “quantos somos?”, “chamadinha”, “como está o tempo?”, calendário; cantam
08h15/09h00	Banheiro	Professora conduz em fila as crianças que desejam utilizar os vasos sanitários e supervisiona a higienização

Horário	Local	Atividade realizada
		íntima, e das mãos delas
09h00/09h45	Parquinho, pátio, área verde	As crianças brincam livremente utilizando os recursos lúdicos disponibilizados, sob a supervisão da professora: elas se alongam nos tatames, pulam no pula-pula, brincam na gangorra e escorregador, conduzem os velotróis, correm, conversam entre si, observam, exploram o ambiente; realizam o faz de conta utilizando recursos improvisados ou o próprio corpo
09h45/10h00	Sala de atividades	Lanche
10h00/10h30	Sala de atividades	Tarefa de folha, recorte/colagem/massinha de modelar
10h30/11h30	Sala de atividades	As crianças brincam livremente sobre um tapete, sob à supervisão da professora; utilizando os recursos lúdicos disponíveis em uma prateleira e acessíveis a elas, realizam brincadeiras de faz de conta
11h30/12h30	Sala de atividades	Almoço
12h30/14h00	Sala de atividades	Repouso (soneca)
14h00/15h30	Banheiro/sala de atividades	Monitora conduz as crianças em duplas ao banheiro, auxiliando-as na realização do banho, higienização dos dentes e dos cabelos. A professora permanece na sala com os demais, simultaneamente supervisiona um momento de brincar livre (crianças realizam o faz de conta) com os recursos lúdicos disponíveis na prateleira, e penteia os cabelos das crianças que retornam do banheiro
15h30/16h30	Sala de atividades	As crianças brincam livremente no tapete, sob à supervisão da professora; utilizando os recursos lúdicos disponíveis na prateleira, elas

Horário	Local	Atividade realizada
		realizam o faz de conta
16h00/16h30	Sala dos professores	Intervalo da professora (momento em que a professora descansa na sala dos professores e a turma fica sob os cuidados da monitora)
16h30/17h00	Sala de atividades	Jantar
17h00/17h30	Sala de atividades	Despedida (sob orientação da professora, as crianças organizam seu material e aguardam o retorno do responsável)

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024).

Os tempos e espaços disponibilizados para a brincadeira foram diversos: áreas abertas - o pátio, a área verde e parquinho, locais onde permaneceram por 45min e que, dentre outras atividades, realizaram brincadeiras de faz de conta; também a sala de atividades, onde as crianças realizaram brincadeiras de faz de conta durante 2h nos períodos matutino e vespertino, reservadas especificamente para o brincar livre; somando-se a mais 1h30min do período vespertino, em que a ação concorreu com o momento do banho e sessão de vídeos no televisor. Assim, diariamente, um total de 4h15min foram oportunizadas para brincadeiras em espaços e tempos variados, período em que pôde ocorrer o brincar de faz de conta, perfazendo um total de 42,5% do tempo total do dia letivo (10h).

Ressalta-se que as brincadeiras de faz de conta foram lideradas pelas crianças e as relações triádicas ocorreram na configuração: criança-criança-objeto. A intervenção da professora ficou reduzida à supervisão do grupo quando surgiram conflitos e disputas por objetos entre as crianças; interações verbais curtas quando as crianças se direcionaram à professora comentando do que estavam brincando ou lhe ofereceram um pouquinho do “lanche” que estavam fazendo, como por exemplo - “Ah, você está fazendo pizza? Que legal!”, “Hum, que delícia! Obrigada pela pizza!”; no momento em que orientou quanto ao

recolhimento e arrumação dos brinquedos na prateleira devido ao encerramento do tempo para esta atividade.

Durante os momentos de brincadeiras realizadas nas áreas abertas (pátio, área verde e parquinho) as crianças criaram situações lúdicas em interações com objetos, professoras e com seus pares. Em um determinado momento, enquanto descansavam sentadas no chão do pátio, duas crianças conversaram entre si e combinaram de desocupar uma caixa de papelão que estava sendo utilizada para guardar os calçados de todas as crianças presentes naquele momento de recreação. Ambas as crianças desocuparam a caixa, jogando os calçados no chão, entraram na caixa e se sentaram, usando-a como se fosse um carrinho, realizaram movimentos corporais para arrastá-la enquanto expressavam sorrisos e gritos.

Em outra situação, um grupo de crianças corre entre o pátio e área verde, expressando sorrisos e gritos, elas estavam correndo da “bruxa” que estava desesperadamente procurando pegar crianças. O papel de bruxa foi encenando por uma das professoras presentes no momento de brincadeiras ao ar livre.

Também foi possível observar uma criança no parquinho brincando de “cabelereira” ao fazer uso de um palito de churrasco sem ponta e de pedaços de fita adesiva, materiais que haviam sido utilizados na ornamentação dos muros da escola em um evento ocorrido na semana anterior, e estavam reservados em um canto do muro para serem recolhidos pelos funcionários da limpeza. Essa criança usa o palito de churrasco como se fosse um aparelho de alisamento capilar, fazendo movimentos de “escovar” o cabelo da colega sentada a sua frente, e as fitas adesivas como se fossem unhas postiças, colando-as sobre as unhas da colega.

Ainda sob esse aspecto, durante a realização da oficina: “aprendendo a fazer pizza”, realizada no refeitório, sob orientação da nutricionista da instituição, observou-se a massa de pizza transformar-se em uma “minhoca” nas mãos de uma criança que declarou para a pesquisadora: “tia, veja, eu fiz uma minhoca”. Em outro momento, após o banho, foi

possível evidenciar quando uma criança tocava uma réplica de violão e cantava bem baixinho uma canção em frente ao espelho. No momento do vídeo, algumas crianças combinaram de se retirarem da frente do televisor, e irem até a prateleira de brinquedos buscar objetos para brincarem em um cantinho da sala de atividades de fazer “comidinha”.

Enquanto realizavam usos simbólicos dos objetos, fosse individualmente, em duplas, em trios etc., algumas crianças cantarolavam baixinho músicas que haviam sido cantadas em algum momento da rotina escolar. Outras, conversavam entre si sobre fatos cotidianos que não tinham relação com a brincadeira. Existiam, ainda, aquelas que conversavam sobre a situação imaginária e faziam isso para combinar do que iriam brincar, quais seriam os papéis e quem ficaria com qual (exemplo: “Vamos brincar de mãe e bebê? Eu sou a mãe e você o bebê”); também, para negociar os usos de objetos, ou seja, de quem seria a vez de usar determinado objeto e assim, realizavam trocas de objetos entre si.

Durante as brincadeiras de faz de conta, as crianças interpretavam ações cotidianas dos adultos, por exemplo, papéis de mãe, gestante, cozinheira, vendedores, marido e esposa, irmão (ã), bebê; também, utilizavam o corpo para interpretar monstros, mudaram o tom de voz para interpretar comportamentos de chateação, reclamação, ordem etc., como por exemplo, uma mãe ordenando à filha aos gritos: “menina, você tem que comer tudo!”

O faz de conta foi a ação majoritária (ver Tabela 5) durante a realização das brincadeiras na organização temporal da rotina escolar, tendo como suporte os objetos descritos na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6

Tipos de brinquedos/recursos lúdicos disponibilizados pela IEP

Local	Brinquedos/recursos
Pátio	Tatames em EVA coloridos

Local	Brinquedos/recursos
Área verde	13 velotróis
Parquinho	Pula-pula, gangorras e escorregador
Sala de atividades (brinquedos dispostos em uma prateleira acessíveis às crianças)	Objetos cotidianos - réplicas (violão, carrinhos, bonecas, animais de pelúcia, microfone, dinossauros, montanha-russa, panelinhas, frutas, legumes, talheres, martelinho); jogos/recursos pedagógicos (quebra-cabeças, peças de encaixe, legos, formas geométricas, letras e números de plástico, boliche; tapete colorido)

Nota. Elaboração da pesquisadora (2024).

Quanto aos tipos de brinquedos ou recursos lúdicos disponibilizados na sala atividades (ver Tabela 6), nota-se que foram exclusivamente objetos cotidianos do tipo réplicas e jogos pedagógicos.

Complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos

A seguir são descritos oito episódios tematizados, através dos quais é possível visualizar como ocorreram as mudanças nos usos simbólicos em contextos de relações triádicas: criança focal-professora-objetos cotidianos disponibilizados, durante as três sessões de observações sistemáticas. Vale ressaltar que estes 8 episódios tematizados representam o total de vezes em que ocorreram os usos simbólicos em contextos de relações triádicas: criança focal-professora-objetos ao longo das três sessões de observações sistemáticas, sendo 5 episódios na primeira sessão, 1 episódio na segunda sessão e 2 episódios na terceira sessão.

Para contextualização destes oito episódios tematizados, vale ressaltar que ao longo das três sessões de observações sistemáticas as crianças entraram na sala correndo, pulando e caminhando em direção ao tatame onde se encontravam os objetos. Diante dos objetos, elas começaram a manipulá-los e comentar umas com as outras sobre eles. Aos poucos, foram se juntando em duplas, trios, quartetos, quintetos etc, para compartilhar os objetos e

criar situações imaginárias. A professora transitou entre os diversos grupos interagindo com as crianças, e com os objetos, por meio de comentários sugestivos e participação na cena lúdica quando convidada ou inserida pelas crianças.

Moana transitou pelo tatame buscando selecionar os objetos, negociar o uso com os colegas, inserir-se nos diversos grupos formados e propor situações imaginárias em interação com a professora. Na primeira sessão, as criações lúdicas de Moana em interação com a professora envolveram a temática “cozinhar” e “salão de beleza”; já na segunda sessão, brincou de “vendinga”; e por fim, na terceira sessão, observou-se que o brincar foi construído em torno da temática “marmitta” e “dirigir” no trânsito.

Sessão 1 - Episódio 1 - Moana, 4 anos e 2 meses: preparando uma refeição (duração: 16s)

Nesse episódio Moana interage com a professora em uma cena em que “prepara uma refeição” e a oferece à professora.

A seguir, teremos a figura 13, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 13

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 1/sessão 1



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Moana está sentada sobre o tatame de frente para a professora e ao lado de outros dois colegas formando um círculo. Ela segura em sua mão direita uma réplica de prato

plástico, e com a sua mão esquerda pega uma réplica de limão (usa esse objeto como se fosse uma refeição completa), coloca-a dentro da réplica de prato plástico e o segura com a mão direita; com a mão esquerda livre, pega uma garrafa de beber água vazia (usa esse objeto vazio como se dentro dele tivesse bebida) e juntamente com o pratinho contendo a réplica de limão, entrega ambos à professora em mãos e diz:

- “Tia, é pra você!”

A professora eleva até bem próximo a sua boca a garrafa, e faz gesto simbólico de beber com os lábios; em seguida, aproxima o pratinho da sua boca e faz gesto simbólico de comer por duas vezes; por fim, põe a garrafa e o pratinho contendo a réplica de limão sobre o tatame e olhando para Moana, diz:

- “Maravilhosa sua comida Moana!”

Então, Moana, olhando para a professora, balança a cabeça em sinal de positivo e levanta-se com uma xícara nas mãos. Ela corre na direção de um outro grupo que se encontra no fundo da sala. Ao chegar, senta-se e permanece por quase 2min enchendo a xícara com pedras de aquário.

Sessão 1 - Episódio 2 - Moana, 4 anos e 2 meses: propondo uma escolha (duração: 39s)

Esse episódio apresenta Moana interagindo com a professora enquanto brinca de cabeleireira. Nessa situação, ela permite que a professora escolha qual “serviço de cabeleireira” será realizado por ela.

A seguir, teremos a figura 14, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 14

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 2/sessão 1



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Moana está sentada sobre o tatame de frente para a professora e ao lado de outros nove colegas aglomerados. Moana segura em sua mão esquerda um borrifador de água vazio (usa esse objeto como se tivesse dentro dele algum produto líquido para cabelos) e olha para frente em direção à tampa dele, ao pegá-la, fecha-o com a mão esquerda; pega com a mão direita um frasco de creme de pele vazio (usa esse objeto como se tivesse dentro dele algum produto pastoso para cabelos) colocando-o sobre o tatame à sua frente; levanta-se, segurando o borrifador de água vazio na mão direita e um pente (usa esse objeto para “pentear” os cabelos da professora) na mão esquerda, vai em direção à professora e exclama:

- “Ô tia, vou arrumar seu cabelo agora!”

Moana transfere o borrifador para a mão esquerda onde já se encontrava o pente, volta-se de costas para a professora, pega um mini-livro (usa esse objeto como se fosse uma guia dos serviços que pretende realizar) que estava disposto sobre o tatame, retorna em direção à professora, entrega-lhe em mãos o mini-livro e diz em tom de entusiasmo:

- “Escolhe aqui o cabeleiro!”

A professora atentamente folheia as páginas do mini-livro e o devolve para Moana, indicando com o dedo qual “serviço” irá querer. E Moana, olhando atentamente para a

professora, recebe o livro e responde com um gesto afirmativo de balançar a cabeça. A seguir, pega o borrifador de água e o pente, usando-os para realizar a ação de “cabelereira” sobre os cabelos da professora.

Sessão 1 - Episódio 3 - Moana, 4 anos e 2 meses: lavando e penteando os cabelos (duração: 12s)

Nesse episódio Moana interage com a professora em continuidade à brincadeira de cabeleireira. Ela realiza as ações de “lavar” e “pentear” os cabelos da professora.

A seguir, teremos a figura 15, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 15

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 3/sessão 1



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Moana está em pé e a professora sentada no tatame com as pernas cruzadas, braços apoiados na região femoral e de costas para Moana. Moana segura em sua mão direita um borrifador de água vazio (usa esse objeto como se tivesse dentro dele algum produto líquido para cabelos) e em sua mão esquerda um pente (usa esse objeto para “pentear” os cabelos da professora); ela aponta o borrifador na direção dos cabelos da professora, pressionando seu *display* (como se estivesse cheio) por diversas vezes em movimentos circulares, agacha-se, colocando o borrifador sobre o tatame; retona a posição anterior e

com o pente agora na sua mão direita, faz movimentos de “pentear” os cabelos da professora, passa o pente de cima para baixo sobre os fios de cabelos, segurando-os e os massageando com a mão esquerda.

Sessão 1 - Episódio 4 - Moana, 4 anos e 2 meses: arrumando os cabelos (duração: 19s)

Nesse episódio Moana continua a interação com a professora por meio da brincadeira de cabeleireira. Ela realiza a ação de “arrumar” os cabelos da professora ao penteá-los e “massageá-los”.

A seguir, teremos a figura 16, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 16

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 4/sessão 1



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

A cena inicia-se com Moana em pé e a professora sentada no tatame com as pernas cruzadas, braços apoiados na região femoral e de costas para Moana. Moana segura em sua mão direita um borrifador de água vazio (usa esse objeto como se tivesse dentro dele algum produto líquido para cabelos); ela aponta o borrifador na direção dos cabelos da professora, pressionando seu *display* (como se tivesse cheio) repetidas vezes em movimentos circulares enquanto vai andando e girando o próprio corpo ao redor da professora de tal modo que alcance, com o borrifador, todos os ângulos dos cabelos da

professora (por trás, por cima e dos lados); em seguida, agacha-se, coloca o borrifador sobre o tatame, retona a posição em pé e com o pente agora na mão direita, faz movimentos como se estivesse “arrumando” os cabelos da professora, passa o pente de cima para baixo sobre os fios de cabelos, segurando-os e massageando-os com a mão esquerda; faz isso repetidas vezes, então diz:

- “Tia, vou arrumar seu cabelo!”

A professora responde:

- “Pode arrumar.”

Moana faz movimentos de pentear os cabelos da professora, passa o pente de cima para baixo sobre os fios de cabelos, segurando-os e os massageando com a mão esquerda e exclama:

- “Tá ficando feio! Vou arrumar tudinho!”

A professora diz:

- “Uai mulher, você tá arrumando e tá ficando feio? Não acredito!”

Moana responde:

- “Tô arrumando lindo!”

A professora comenta:

- “Ahh, então tá bom, né?!.”

E Moana continua a fazer movimentos de “pentear” os cabelos da professora, passando o pente de cima para baixo sobre os fios de cabelos, segurando-os e os massageando com a mão esquerda repetidas vezes.

Sessão 1 - Episódio 5 - Moana, 4 anos e 2 meses: lavando os cabelos juntas (duração: 1min14s)

Esse episódio também apresenta Moana em interação com a professora por meio da brincadeira de cabeleireira. Porém, a cena é realizada em parceria com Ariel. Ambas participam da brincadeira de cabeleireira em interação com a professora.

A seguir, teremos a figura 17, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana e Ariel durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 17

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 5/sessão 1



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Moana e Ariel (4 anos e 4 meses) estão de pé e a professora sentada no tatame com as pernas cruzadas, braços apoiados na região femoral e de costas para ambas; as três estão de frente para a câmera. Moana segura em sua mão direita um pente e faz movimentos como se estivesse penteando os cabelos da professora, passando o pente de cima para baixo sobre os fios de cabelos, segurando-os e os massageando com a mão esquerda repetidas vezes.

Simultaneamente, Ariel segura um borrifador de água vazio (usa esse objeto como se tivesse dentro dele algum produto líquido para cabelos) e o aponta na direção dos cabelos da professora, pressionando seu *display* (como se tivesse cheio) por diversas vezes em movimentos circulares, enquanto vai movimentando o seu corpo ao redor da professora de tal modo que o borrifador alcance todos os ângulos possíveis dos cabelos (por trás, por cima e dos lados); agacha-se, olha a sua frente, pega uma garrafa de beber água que se encontra vazia e sem tampa sobre o tatame, com esta garrafa em sua mão direita faz movimentos circulares por cima da cabeça da professora (como se estivesse despejando

algo líquido como shampoo por exemplo), após, agacha-se novamente, põe a garrafa de volta sobre o tatame, pega novamente o borrifador de água vazio e realiza mais uma vez o movimento de disparar seu *display* sobre os cabelos da professora.

Enquanto isso, Moana continua a “pentear” e massagear os cabelos da professora, ao perceber que Ariel deixou livre o borrifador sobre o tatame, pega-o e faz também o movimento de disparar seu *display* (como se tivesse dentro do borrifador algum produto líquido para cabelos) sobre os cabelos da professora; após, coloca o borrifador sobre o tatame, pega um frasco de creme de pele vazio e pressiona sua tampa *display* (como se tivesse dentro algum produto para cabelos) por cima da cabeça da professora fazendo gesto de despejar “seu conteúdo”.

Nesse momento, Ariel busca tocar os cabelos da professora e é impedida por Moana, que, em tom de braveza, diz para Ariel:

- “Não Ariel, eu já terminei!”

Então, afasta as mãos de Ariel dos cabelos da professora.

A professora, em tom explicativo e sério, diz para Moana:

- “Pode deixar Ariel também.”

Então Moana com um pente na mão direita comenta:

- “Agora vou pentear.”

A professora aponta para um pente sobre o tatame e fala para Ariel:

- “Pega outro pente lá Ariel.”

Moana, referendo-se as presilhas que prendiam os cabelos da professora, questiona-lhe:

- “Tia, pode tirar isso?”

A professora responde:

- “Pode! Tirei.”

E tira ela mesma as presilhas dos seus cabelos.

Ariel retorna com outro pente e a professora fala para ambas:

- “Uma penteia de um lado e a outra penteia do outro. Cada uma arruma uma metade.”

Então Moana realiza os movimentos de pentear os cabelos da professora do lado esquerdo e Ariel do lado direito, ambas fazem o movimento repetidas vezes.

Em seguida, a professora pergunta para Moana:

- “Cê tá lavando?”

Moana responde:

- “A gente tá lavando! Vamô colocar água.”

A professora responde:

- “Tá bom!”

Ambas continuam a realizar os movimentos de “pentear” os cabelos da professora. Moana do lado esquerdo e Ariel do lado direito.

Sessão 2 - Episódio 1 - Moana, 4 anos e 2 meses: vendendo coisas diversas (duração: 30s)

Nesse episódio Moana interage com a professora por meio de uma cena em que seleciona diversos objetos (usa esses objetos como se fossem produtos para serem vendidos), colocando-os numa sacola de papel (usa esse objeto como se fosse uma sacola de produtos a venda) e ao concluir, explica para a professora que está “vendendo”.

A seguir, teremos a figura 18, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 18

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 1/sessão2



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Moana está com uma sacola de papel contendo objetos diversos e com a alça presa ao seu braço esquerdo; ela está usando óculos escuros (usa esse objeto como se fosse os óculos de uma vendedora que busca se proteger do sol enquanto trabalha), caminha sobre o tatame em direção à professora que se encontra em pé; ao se aproximarem e ficarem uma de frente para a outra, a professora pergunta para Moana:

- “O que cê tá vendendo Moana? O que cê está fazendo?”

Moana então tira os óculos e caminha em direção a um determinado canto do tatame e a professora a segue; ao chegar, Moana senta-se ao lado de outros três colegas, põe os óculos sobre o tatame e começa a tirar os objetos da sacola que está em suas mãos; ela tira um frasco de creme de pele vazio, uma réplica de prato e um mini-livro.

A professora se aproxima, agacha-se e olhando para a face de Moana, questiona-lhe novamente:

- “Cê tá fazendo o quê?”

Moana responde:

- “Eu tô vendendo.”

A professora comenta em tom de voz surpreso:

“Cê tá vendendo, é!?”

Moana balança a cabeça em sinal indicativo de sim e então começa a por novamente os objetos na sacola, põe o mini-livro, a réplica de prato plástico e o frasco de creme de pele vazio.

A professora pergunta:

- “Cê tá vendendo o quê?”

Em resposta, Moana pega a réplica de prato plástico dentro da sacola e mostra à professora.

Sessão 3 - Episódio 1 - Moana, 4 anos e 3 meses: preparando a marmita (duração: 34s)

Esse episódio apresenta Moana interagindo com a professora enquanto brinca de preparar uma “marmita”. Na cena, ela esclarece à professora que está preparando sua própria marmita para levar pro trabalho.

A seguir, teremos a figura 19, que permite a visualização dos objetos cotidianos utilizados por Moana durante a criação da situação imaginária desse episódio.

Figura 19

Objetos cotidianos utilizados na composição do episódio 1/sessão3



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Moana está sentada sobre o tatame próxima a outros três colegas e à professora. Moana e a professora estão de perfil para a câmera. Moana tem a sua frente um pote

plástico quase completamente cheio de pedras de aquário (usa essas pedras como se fossem alimentos); ela fecha o pote com a tampa dele usando ambas as mãos e dá duas batidas sobre a tampa com sua mão direita; segura o pote com a mão direita e com a mão esquerda pega uma sacola de papel que estava ao seu lado esquerdo; sacode a sacola para abrir e com apoio de alguns dedos da mão direita, enquanto ainda segura o pote com essa mesma mão, consegue abri-la e coloca o pote contendo as pedras dentro.

Então, a professora vira-se em direção à Moana, bate palmas e diz em tom de entusiasmo:

- “Cê fez a marmita!”

Moana balança a cabeça de cima para baixo em sinal indicativo de sim.

A professora questiona:

- “E cê vai vender a marmita?”

Moana segura a sacola pelas alças com ambas as mãos e responde:

- “Não! Eu vou trabaia tia!”

A professora questiona novamente:

- “Cê vai trabalhar? E cê vai trabalhar de quê?”

Moana responde em tom de entusiasmo:

- “Eu vou trabaia de meu trabaio!”

Então Moana conclui a preparação da “marmita”, guardando o pote de plástico contendo as pedras na sacola de papel.

Sessão 3 - Episódio 2 - Moana, 4 anos e 3 meses: dirigindo com o corpo (duração: 1min)

Nesse episódio Moana interage com a professora enquanto brinca de motorista de carro (usa o próprio corpo como se fosse o carro). Nessa cena, ela permite que a professora a auxilie na ação de “dirigir” no trânsito.

Moana vem correndo e senta-se sobre o tatame ficando bem próxima à professora que está também sentada sobre o tatame. A professora vira-se para Moana e questiona:

- “Como é que vai? Como é que cê vai dirigir seu carro? Eu quero ver como é que é?!”

Então, Moana balança o tronco em movimentos laterais de vai e vem e diz em tom de entusiasmo:

- “Eu vou ligar o som.”

A professora comenta em tom sugestivo:

- “Então liga o som! Ligou o som?”

Moana responde:

- “Sim”

A professora questiona em tom curioso:

- “Então, o que mais agora?”

Moana responde em tom de voz empolgado:

- “Vou dirigir!”

Enquanto diz isso, retira um frasco de creme de pele vazio e uma sacola de papel que estavam entre suas pernas e atrapalhando seu movimento, coloando-os um pouco mais distantes a sua frente.

A professora comenta em tom sugestivo:

- “Então vai lá, dirige, carrega a tia vai! Vai liga o carro!”

Moana vira-se pelo lado direito, ficando de perfil para a câmera, levanta os braços acima da sua cabeça com as palmas das mãos abertas e cruza as pernas; nesta posição, balança o corpo jogando o tronco, os braços e as pernas em posição cruzadas de um lado

para o outro por repetidas vezes ao mesmo tempo em que emite um som de:

- “Broooooom, broooooom”

A professora repete o movimento de balançar o tronco que Moana está fazendo, e também emite o mesmo som:

- “Broooooom, broooooom”

A professora comenta em tom de entusiasmos com Bela Adormecida:

“Ela tá dirigindo, ó lá ó, ela tá dirigindo mulher, entra aí no carro da Moana”

A professora continua repetindo o movimento de dirigir que Moana faz com seu corpo e a questiona em tom de voz empolgado:

- “Broooooom, broooooom! Que mais? Que que acontece agora?”

Moana continua fazendo o mesmo movimento e, repetidamente, o mesmo barulho; a professora repete seu movimento e diz em tom de entusiasmo, olhando para a câmera:

- “E o volante é em cima! Uhuu! Vai lá! E aí cê vai deixar... vai entregar marmitta pra quem?”

Moana para o movimento de “dirigir” que faz com o próprio corpo, pega a sacola de papel a sua frente e responde em tom de voz surpreso:

- “Eu vou comer lá no trabaio”

A professora comenta:

- “Ahhh, cê tá levando pra comer no trabalho, muito bem!”

Moana coloca novamente a sacola sobre o tatame a sua frente, e volta a fazer o mesmo movimento de balançar o corpo repetidas vezes olhando para a câmera com sorriso entusiasmado.

Para descrever os níveis e as categorias de usos simbólicos presentes nos oito episódios tematizados, foi construído um instrumento didático denominado *Check-list* (ver Tabela 7). Por meio desse recurso buscou-se elencar os usos simbólicos com seus níveis e subníveis (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4.1, 4.2, 4.3), conforme descritos nos estudos de Palacios et al. (2016). Também foram apontadas novas categorias com configurações que combinam um conjunto de características numa única narrativa simbólica, de uma forma ainda não identificadas em estudos anteriores. Essas novas categorias foram: Cocriação de roteiro imaginativo e Reconstrução de roteiro imaginativo, fundamentadas nas contribuições de Hà (2022) e Palacios et al. (2016); Metacomunicações lúdicas, definidas à luz dos estudos de Bondioli e Savio (2021) e Palacios et al. (2016).

Tabela 7

Checklist dos níveis e novas categorias de usos simbólicos de objetos

Tipo	Definição, subníveis*	Descrição do uso simbólico realizado/sessão/episódio
Nível 1*	Com o mesmo objeto com que também se realiza o uso convencional 1.1 Autodirigido, com ou sem vocalização e linguagem 1.2 Direcionado ao outro humano ou objeto	
Nível 2*	Por substituição. Utilizar um objeto como se fosse outro 2.1 Autodirigido, com ou sem vocalização e linguagem 2.2. Direcionado ao outro humano ou objeto	2.1 Moana “prepara sua marmita” usando um pote plástico transparente com pedras dentro (sessão 3/episódio 1)
Nível 3*	3. Com ausência do objeto, sem suporte material, utilizando o próprio corpo como significante	3. Moana “dirige” seu carro fazendo uso das mãos como volante (sessão 3/episódio 2)
Nível 4*	Usos simbólicos	4.1 Moana “alimenta” a

Tipo	Definição, subníveis*	Descrição do uso simbólico realizado/sessão/episódio
	<p>sequenciados ou implicados em uma ação completa</p> <p>Subnível 4.1* - Sequenciados com objeto de uso convencional, autodirigidos e direcionados ao outro, com ou sem vocalização e/ou linguagem</p> <p>Subnível 4.2* - Sequenciados com objeto com substituição ou ausência do objeto, autodirigidos e direcionados ao outro, com ou sem vocalização e/ou linguagem</p> <p>Subnível 4.3* - usos simbólicos sequenciados usando um objeto como agente</p>	<p>professora, entregando-lhe uma réplica de limão dentro de um pratinho e uma garrafa de beber água (sessão 1/episódio 1)</p> <p>4.1 Moana “lava” o cabelo da professora com borrifador de água vazio, penteando-o com um pente (sessão 1/episódio 3)</p> <p>4.1 Moana está com uma sacola de papel contendo objetos diversos e diz à professora que “está vendendo” (sessão 2/episódio 1)</p>
Cocriação de roteiro imaginativo**	Construção conjunta de roteiro imaginativo a partir da atuação do adulto como parceiro lúdico**, com combinação de usos simbólicos com objeto de uso convencional (4.1*)	Moana e Ariel penteiam simultaneamente o cabelo da professora, cada uma com um pente, e os “lavam” alternando o uso de um borrifador de água vazio (4.1*). A professora comenta**: “Uma penteia de um lado e a outra penteia do outro. Cada uma arruma uma metade.” (sessão 1/episódio 5)
Reconstrução de roteiro imaginativo**	Alteração do planejamento da situação imaginária a partir da atuação do adulto como parceiro lúdico**, com combinação de usos simbólicos com objeto de uso convencional (4.1*)	Moana com borrifador de água vazio, pressiona seu <i>display</i> em direção ao cabelo da professora penteando-os com um pente (4.1*), então diz**: “tia, vou arrumar seu cabelo!” A professora responde: “Pode arrumar.” Moana comenta: “Tá ficando feio! Vou arrumar tudinho!” A professora diz: “Uai mulher, você tá arrumando e tá ficando feio? Não acredito!” Moana responde:

Tipo	Definição, subníveis*	Descrição do uso simbólico realizado/sessão/episódio
		“Tô arrumando lindo!” professora comenta: “Ahh, então tá bom, né?!.” (sessão 1/episódio 4)
Metacomunicações lúdicas***	Planejamento e esclarecimento da ação enquanto se brinca***, com combinação de usos simbólicos com objeto de uso convencional (4.1*) e uso substituto (2.2*)	Moana com borrifador de água vazio e pente em mãos vai em direção à professora (4.1*), entrega-lhe um livro infantil (2.2*) e diz***: “ô tia, vou arrumar seu cabelo agora, escolhe aqui o cabeleiro!” (sessão 1/episódio 2)

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, a partir de Bondioli e Savio (2021)***; Hà (2022)**; Palacios et al. (2016)*

Na Tabela 7, é possível identificar as configurações que caracterizam as novas categorias de usos simbólicos. Em relação à categoria Cocriação de roteiro imaginativo, a novidade consistiu no brincar conjunto (Moana, Ariel e a professora) direcionado por um roteiro lúdico, construído em simultaneidade ao emprego da combinação de usos simbólicos com objetos de uso convencional, em parceria com a professora.

E quanto à categoria Reconstrução de um roteiro imaginativo, traz como novo a alteração do planejamento da situação imaginária em parceria lúdica com a professora, ao mesmo tempo em que se observou a combinação de usos simbólicos com objetos de uso convencional numa ação coordenada.

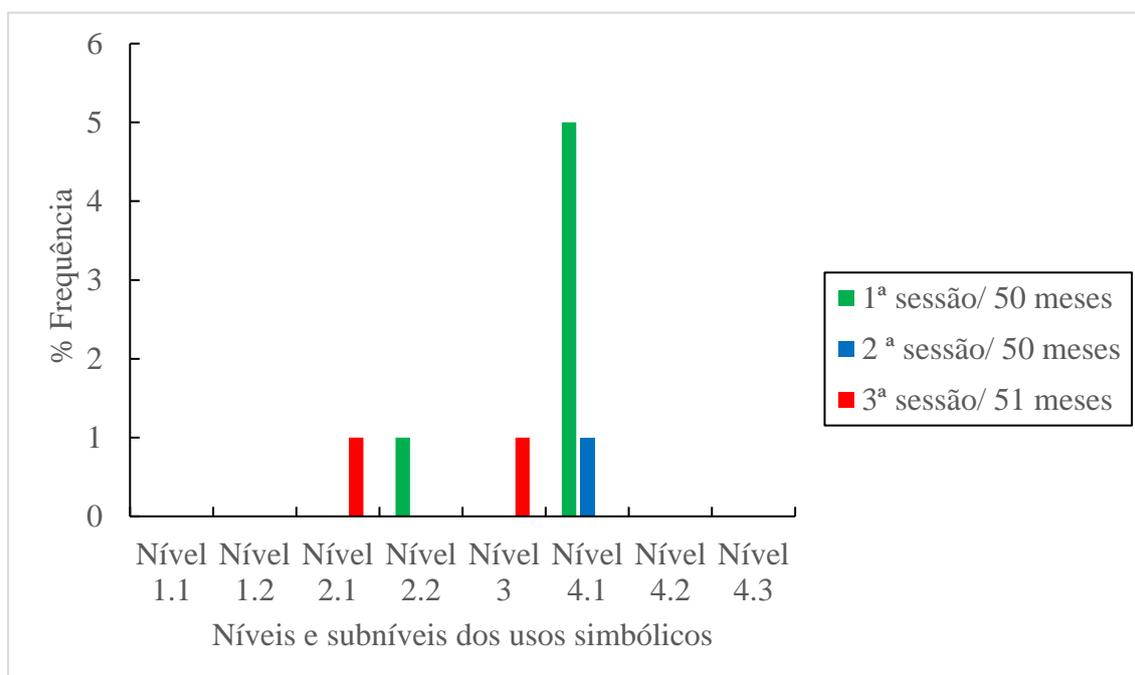
Já na categoria Metacomunicações lúdicas, Moana realizou, de forma inovadora, uma combinação de usos simbólicos de níveis diferentes, em que se empregou numa ação coordenada, tanto objetos de uso convencional (borrifador de água e pente) quanto de uso substituto (livro infantil, usado como se fosse uma guia dos serviços ofertados pela “cabelereira” Moana). Também, de forma simultânea à realização destas ações, Moana empregou habilidades complexas na criação da situação imaginária, tais como planejar previamente a ação e dialogar sobre a brincadeira com a professora enquanto brincava.

Nas três novas categorias descritas na Tabela 7, foi observado que, na criação da situação imaginária, Moana empregou habilidades complexas como planejar previamente a ação, replanejar o roteiro, dialogar sobre a brincadeira ao mesmo tempo em que brincava, e coconstruir em parceria lúdica com a professora.

As micro mudanças ocorridas nos usos simbólicos da criança focal ao longo das três sessões de observações sistemáticas, estão explicitadas no Gráfico 1 (ver Figura 20), com base nas informações já descritas na Tabela 7 e nos oito episódios tematizados. Para indicar a frequência, foram considerados os níveis e subníveis de usos simbólicos descritos por Palacios et al. (2016), a saber: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4.1, 4.2, 4.3, ocorridos durante as três sessões de observações sistemáticas.

Figura 20

Gráfico 1 – Mudanças nos usos simbólicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na Figura 20 estão representadas as proporções da frequência total dos usos simbólicos que Moana realizou em cada nível e/ou subnível, ao longo das três sessões de

observações sistemáticas. Durante as duas primeiras sessões, Moana estava com 50 meses de idade, e na terceira com 51.

Observa-se na Figura 20 que desde os 50 meses de idade (duas primeiras sessões) Moana realizava usos simbólicos de baixa complexidade (4.1) e média complexidade (2.2) conforme Palacios et al (2016). Os usos simbólicos de baixa complexidade são caracterizados pela criação da situação imaginária com o uso convencional de objetos, e de média complexidade são definidos a partir do uso substituto de objetos.

Esses tipos de usos simbólicos podem ser observados na Tabela 7, até mesmo na composição das novas categorias: Cocriação de roteiro imaginativo e Reconstrução de roteiro imaginativo, em que, dentre outras ações, Moana realizou combinações de usos simbólicos com uso de objeto convencional (referência ao subnível 4.1); e Metacomunicações lúdicas, em que Moana realizou, dentre outras ações, combinações de usos simbólicos com uso de objeto convencional (referência ao subnível 4.1) e substituto (referência ao subnível 2.2).

Ainda de acordo com a Figura 20, observa-se que a maior porcentagem prevaleceu na construção de usos simbólicos de um subnível de baixa complexidade (4.1). Somente na terceira sessão veio a realizar usos simbólicos de nível mais complexo (3). Porém, não se observou a realização de usos simbólicos de subnível 1.1, 1.2, 4.2 e 4.3.

Cabe ressaltar que os oito episódios tematizados foram descritos seguindo a ordem cronológica dos fatos, enquanto que o *Checklist* (ver Tabela 7) e o Gráfico 1 (ver Figura 20), foram descritos seguindo a lógica dos processos de complexificação desenvolvidos.

Compreensões das crianças sobre o faz de conta

Para descrever as narrativas das crianças, foi considerado o contexto e mantido foco nos aspectos verbais e não verbais dos seus discursos. Para tanto, buscou-se evidenciar os temas reguladores de suas narrativas, trazendo os trechos que representam as redundâncias, complementaridades, diferenciações e mudanças de posicionamentos presentes nos

enunciados das crianças durante o diálogo com a pesquisadora (ver Tabela 8).

Tabela 8

Narrativas infantis no contexto do brincar de faz de conta

Temas	Recortes/pseudônimo
Imaginação-realidade	<p>“... eu tava brincando, de dar comida pra professora...”/Bela Adormecida “Eu tava bincando com animais e cuidano e eu dei leite.”/Dinossauro Canossauro “Tava bincano de coziara com a Bela Adormecida. Aí, eu tava fazendo comida pa pofessora.”/Moana “Eu tava bincano com os objetos e com os coleguinhas. E de dá comida a pofessora.”/Frozen “Eu tava bincano de coziara.”/Ariel “De cuidar do bebê.”/Bela Adormecida “De gávida.”/Frozen “Eu tava bincano de neném e de fazer um doce de leite e de maçã.”/Moana “Eu tô bincano de mamãe e filha com ela.”/Bela Adormecida “É, ela faz comida pra mim. Ela é minha mamãe.”/Bela Adormecida “Uai, a gente, a gente cuida das crianças”/Bela Adormecida “Tô brincando de doce de leite com a Ariel.”/Moana</p>
Imaginação-objetos Imaginação-objetos	<p>“Ôh tia, por que você não trouxe mais brinquedos?”/Bela Adormecida e em resposta, a pesquisadora esclarece: “É porque a gente trouxe esses aqui hoje, que vocês gostaram mais, está certo?”, então Bela Adormecida balança a cabeça em sinal de concordância e começa a observar os objetos a sua volta. “Colocando o ursinho aqui!”/Frozen “A gente precisa de leite.”/Moana “Oh, tia, sabia que um dia eu já brinquei de se divertir muito com os brinquedos.”/Bela Adormecida “... é porque você... antes você trouxe os brinquedos pra gente brincar e eu se diverti muito.”/Bela Adormecida “Aí eu brinquei mais minha amiguinha Frozen, aí a gente se diverti muito hoje com os brinquedos e hoje tá muito legal!”/Bela Adormecida</p>
Imaginação-gostar	<p>“Porque a gente gosta de brincar.”/Frozen “Eu adoro brincar. Eu adoro brincar na escola, é muito bom.”/Bela Adormecida “É, é muito legal.”/Bela Adormecida “Porque eu gosto.”/Dinossauro Canossauro “Eu goto de bincar.”/Dinossauro Canossauro “A gente gosta, né Airel?”/Moana “Sim. A gente gosta de bincar de mãe e filha, por isso é isso.”/Ariel “... eu já brinquei de se divertir muito...”/Bela Adormecida</p>
Imaginação-movimento	<p>“Eu vou tirar o bebê dela.”/Bela Adormecida “É porque a gente torre e binta.”/Ariel</p>

Temas	Recortes/pseudônimo
	“Eu goto de bincar. Mai eu dei cambalhota numa picina funda com bóia.”/Dinossauro Canossauro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024). Ressalta-se que foi respeitada a forma literal de falar das crianças para resguardar a peculiaridade desta fala em desenvolvimento

As crianças usaram seus corpos para concretizar suas ações criadoras, como por exemplo, quando Bela Adormecida disse para a pesquisadora que iria “tirar o bebê dela”, estava se referindo à Frozen que se encontrava deitada no chão com um coelho de pelúcia escondido por baixo da blusa; nessa ocasião, Bela Adormecida removeu o coelho de pelúcia do local, expressou um sorriso e o entregou nas mãos de Frozen, que ao receber o coelho de pelúcia, colocou-o no colo e o envolveu com uma toalha de rosto.

Ressalta-se que ao expressarem os motivos pelos quais brincam na escola, as crianças também apontaram o valor dos objetos para a concretização de suas construções simbólicas. Nesse sentido, logo no início do grupo focal, a pesquisadora esclareceu que iriam conversar sobre as brincadeiras que haviam acontecido nos três encontros na sala dos tatames, e também pontuou que naquele quarto encontro, brincariam com os objetos que mais haviam gostado, enfatizando que, enquanto pesquisadora, prestaria atenção em quais objetos o grupo estava gostando ou usando mais. Ao visualizar os objetos disponibilizados para este momento, houve um questionamento em tom de reivindicação sobre o porque a pesquisadora não havia trazido mais brinquedos (ver Tabela 8).

Cabe lembrar que os objetos foram escolhidos seguindo o critério de maior frequência de uso por parte das crianças ao longo das três sessões de observações sistemáticas, e que, para fazer a seleção, a pesquisadora assistiu as videogravações para identificá-los. Assim, diante do questionamento trazido por Bela Adormecida sobre o porque a pesquisadora não havia trazido mais brinquedos, pesquisadora esclareceu os motivos da sua decisão (ver Tabela 8).

Assim, neste capítulo foram apresentados os resultados referentes à compreensão da rotina escolar e como o brincar ocorreu em seus diversos espaços e tempos. Também foram expostos processos complexos de gradação dos usos simbólicos em contextos de relações triádicas, e como as crianças expressaram seus entendimentos sobre essas experiências. No próximo capítulo, tem-se a análise destes resultados, fazendo referência aos instrumentos de apresentação dos resultados mencionados ao longo deste capítulo.

Capítulo 6 – Análise e Discussão

A partir do cruzamento dos resultados descritos no capítulo anterior, tendo como foco a unidade de análise: relações triádicas (crianças-professora-objetos), são apresentadas a seguir a análise e discussão crítica destas informações em consonância aos objetivos desta pesquisa.

As informações que fundamentam a construção desta análise foram obtidas através: das sessões de observações livres no contexto da rotina escolar, em que a pesquisadora fez o registro por meio do diário de campo; dos encontros de observações sistemáticas em contextos de relações triádicas, cujos registros foram realizados por meio de videogravações; e, do encontro de grupo focal em contexto de relações triádicas, registrado através de gravação de áudio e videogravação.

A discussão acerca das informações construídas nesta pesquisa pretendeu caracterizar as narrativas infantis a partir das anotações registradas no diário de campo resultantes das observações, das videogravações, da escuta e diálogo com as crianças. Assim, para efeito de análise, se considerou o conceito amplo de narrativas proposto por Campos-Ramos e Barbato (2014) e Pontecorvo et al. (2005), focando nos discursos das crianças em seus contextos, englobando suas vocalizações, onomatopeias, falas, criações orais, explicações, perguntas, ações, gestos, entonações, compartilhamento de experiências, conhecimentos e expressões extra verbais enquanto realizavam usos simbólicos de objetos.

Faz de conta em contextos de relações triádicas na rotina escolar: o que as crianças expressaram?

A seguir, temos a análise das sessões de observações livres, cujos registros foram realizados com o objetivo de compreender por meio da rotina escolar, como o brincar surge enquanto fruição da imaginação.

Faz de conta: uma necessidade vital e onipresente

Apesar de existir um momento específico favorável ao brincar de faz de conta, a fruição da imaginação evidenciou não estar restrita aos espaços e tempos pré-estabelecidos pela professora. Pois, no momento do jantar, foi possível observar uma criança “transformar” uma colher em um monstro que percorria as extremidades da mesa tentando atacar as demais crianças. Essa situação imaginária era complementada pelo tom de voz e expressão facial amedrontadores emitidos pela criança, protagonista em ação.

Em suas narrativas (expressões verbais e não verbais), as crianças expuseram as contradições presentes na rotina escolar quanto à proposição do brincar de faz de conta. Essa rotina, conforme descrita na Tabela 5, evidenciou que, embora existam tempos e espaços previstos para o brincar de faz de conta (4h15min de um total de 10h do período integral de um dia letivo), esse brincar enquanto fruição da imaginação não se prendeu a um momento único e fixo. As crianças experienciaram o brincar imaginário no parque, na área verde, no pátio, durante a oficina de alimentação no refeitório, sentadas em grupos durante o jantar, ao se observar no espelho após o banho, no momento do vídeo e durante os momentos pré-definidos na sala de atividades.

Desse modo, as crianças demonstraram ser o brincar de faz de conta, uma necessidade vital e onipresente, conforme defendeu Vigotski (2018). Pois, a imaginação criadora não tem hora marcada para acontecer, não está presa a um único momento e horários fixos, ao contrário, para estas crianças não existiu um momento específico para o brincar imaginário se desenvolver, apesar de haver na rotina escolar tempos específicos destinados ao brincar no parque, no pátio, na área verde e na sala de atividades.

Cabe aqui retomar o papel do brincar de faz de conta para o desenvolvimento cultural da criança inserida na Educação Infantil, conforme as proposições da perspectiva histórico-cultural, especialmente de Vigotski (2018, 2021), e a função social da escola nesta primeira etapa de educação. Essa fase deve privilegiar a essencialidade do brincar para o

desenvolvimento infantil, em contraposição a uma escola conteudista que desconsidera as necessidades e a cultura da infância (Prestes, 2016). Também, a relevância da proposição das condições materiais e relacionais favoráveis ao brincar como fruição da imaginação (Barbato & Mieto, 2015).

A criança que se encontra na faixa etária dos 3 aos 6 ou 7 anos é movida por meio da atividade de brincar, conforme apontou Vigotski (2021), e é por isso, que neste momento do desenvolvimento, as brincadeiras imaginárias são denominadas de atividade-guia ou linha que guia o desenvolvimento infantil. Pois, a criação de uma situação imaginária representa um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato e formação de conceitos.

Todavia, esse mover da criança não ocorre pela mera satisfação ou prazer que a brincadeira lhe proporciona. Analisando de um modo mais profundo, Vigotski (2021) argumenta que as crianças brincam de faz de conta porque, por meio da criação de uma situação imaginária, elas conseguem realizar uma série de desejos ainda não possíveis imediatamente por sua condição social de criança, enfatizando que, sem isso, não haveria brincadeira de faz de conta.

Pode-se afirmar, então, que por meio das brincadeiras imaginárias realizadas as crianças experimentaram a vivência de situações cotidianas culturalmente apropriados aos adultos, tais como alguns descritos anteriormente: realizaram papéis de cabeleireiras, cozinheiras, cantoras, mães, gestantes, maridos, esposas, vendedores etc.

Os processos de criação, que têm por base a imaginação, manifestam-se desde o momento inicial do desenvolvimento humano e podem ser observados por meio das brincadeiras infantis, conforme esclareceu Vigotski (2018). A imaginação criadora é uma necessidade vital e onipresente, não é destinada aos gênios, crianças prodígios ou membros das classes sociais privilegiadas, ao contrário, existem pessoas criadoras em diferentes idades e classes, “(...) ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela é também uma

companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2018, p. 53).

Nesse sentido, o brincar tem uma função essencialmente criadora, em que as crianças fazem uso da imaginação referenciadas pelas regras culturais do seu meio (Barbato & Cavaton, 2016). Por meio da criação de situações imaginárias, possíveis já desde o final do primeiro ano de vida, as crianças experienciam o despreendimento do aqui e agora ao vivenciarem situações ainda não experimentadas em seu cotidiano, e isso resulta em saltos qualitativos em seu desenvolvimento, especialmente em relação à abstração e à fala (Rodríguez & Moro, 2002).

Ausência de intencionalidade educativa e parceria no brincar

Ao analisar a organização da rotina escolar (ver Tabela 5) observamos que as crianças fizeram uso dos objetos e jogos (ver Tabela 6) livremente, sem evidência de intervenção pedagógica que revelasse a intencionalidade educativa dos usos destes objetos.

Ainda conforme Tabela 5 e demais anotações do diário de campo a ela relacionadas, nota-se que no plano pedagógico da rotina escolar, o brincar de faz de conta configurou um passatempo espontaneísta das crianças, com horários pré-definidos que concorreram com outras atividades como banho e higienização. Foi oportunizado como um divertimento ocioso, desprovido de intencionalidade e de parceria educativa, uma vez que, o brincar conjunto ocorreu na maior parte do tempo (ver distribuição dos horários na Tabela 5) pela relação triádica: criança, criança-objetos. A intervenção da professora ficou reduzida a resolução de conflitos ocasionados pela disputa por objetos, orientação quanto a organização dos brinquedos, interações verbais curtas e sem engajamento quando as crianças buscavam incluí-la na cena lúdica.

Nesse contexto, torna-se relevante reafirmar as críticas de Vigotski (2018), demais autores da perspectiva histórico cultural (Barbato & Cavaton, 2016; Oliveira & Padilha, 2015; Silva, 2012; Wallon, 2019) e da TPO (Rodríguez & Moro, 1999; Rodríguez, 2006, 2022), quanto ao princípio epistemológico cartesiano que fragmenta imaginação e

cognição.

Essa fragmentação, conforme apontado por Vigotski (2018, 2021), resulta na ausência ou incipiente proposição de atividades pedagógicas, que considerem de maneira intencional o papel que o brincar imaginário exerce no desenvolvimento infantil. Há que se considerar também as proposições de Rodríguez (2006, 2022), ao enfatizar que o adulto possui um papel importante no processo de construção simbólica da criança, pois é o membro mais experiente da cultura, e por isso, pode apoiar, orientar ou promover a formação deste processo por meio de ação conjunta na relação com a criança.

De um modo especial, segundo Palacios et al. (2018), durante o período de Educação Infantil, existe a necessidade de que os educadores façam planejamentos didático-pedagógicos que visem oportunizar a vivência de relações triádicas (criança-adulto-objeto) a fim de apoiar o desenvolvimento dos usos simbólicos de objetos. E para apoiar o desenvolvimento do brincar imaginário da criança, Cooper e Quiñones (2022) e Quiñones et al. (2023) apontam a importância do educador ter clareza da intencionalidade educativa de suas ações pedagógicas, e exercer parceria no brincar. Isso porque, durante as interações lúdicas, as crianças se tornam agentes na coautoria de seus mundos lúdicos com outras pessoas.

A partir das proposições de Vigotski (2018), compreende-se o brincar como a criação de uma situação imaginária, e isso não configura um processo determinado biologicamente, que ocorre de um certo modo em uma determinada idade e de outra forma em uma idade diferente. Todavia, é um processo complexo e dinâmico que se constrói na inter-relação criança-meio. Entrar no brincar imaginário das crianças significa imergir na cena lúdica, servir de modelo e orientar na realização da ação (Quiñones et al., 2023). Para provocar a imaginação criadora infantil no contexto escolar da Educação Infantil, argumenta Vigotski (2018, 2021), que é necessária a organização dos espaços e tempos com esta intencionalidade. O educador deve orientar a atividade de brincar das crianças por

meio da proposição de desafios e materialização das condições necessárias para sua concretização.

Quanto mais rica for a experiência da criança, quanto mais acesso ela tiver a elementos da realidade, por meio dos quais possa ver, ouvir e vivenciar, mais significativa e produtiva será a sua imaginação criadora. Isso porque, vale pontuar, a criação infantil não surge espontaneamente de impulsos internos, mas é sempre construída com materiais tomados da realidade. Portanto, “a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2018, p. 25).

Existe uma importante relação entre educação, imaginação e práticas pedagógicas, por isso é relevante ampliar a discussão sobre as atividades criadoras infantis e seus desdobramentos educacionais. O faz de conta constitui uma das dimensões criadoras que qualificam a produção cultural infantil, logo, merece atenção especial por parte dos educadores. Em contraposição à compreensão comum, a imaginação criadora “(...) não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo” (Silva, 2012, p. 15).

Na Educação Infantil, os espaços e tempos disponibilizados para o brincar precisam ser planejados em consonância aos objetivos educacionais para esta etapa escolar, conforme afirmaram Barbato e Cavaton (2016), por isso, não devem estar desvinculados do processo de aprendizagem e desenvolvimento. É nessa perspectiva que Prestes (2016) elucida o papel do professor como um agente muito importante na proposição do brincar. Todavia, alerta que é preciso cuidado para não pedagogizar a atividade de brincar e nem tolher a liberdade de criar das crianças, pois são elas que precisam estar no comando do seu brincar de faz de conta. Além disso, afirma Rodríguez (2006, 2022), que quanto mais a criança vai se apropriando dos usos convencionais dos objetos e, por conseguinte, dos usos

simbólicos, menos direcionalidade por parte do adulto precisa haver nas mediações (comunicação e trocas semióticas) dentro do triângulo formado por adultos, crianças e objetos.

Existe a necessidade do educador equilibrar apoio e concessão de liberdade para a criação infantil, é preciso estar atento ao momento oportuno para oferecer suporte e parceria no brincar (Bodrova & Leong, 2019). A construção de um ambiente favorável às brincadeiras de faz conta na Educação Infantil implica em uma atuação docente dinâmica e propositiva, de modo que, para além de organizar e supervisionar os espaços e tempos, realize ações intencionais a fim de instigar a imaginação e favorecer o desenvolvimento psíquico das crianças (Bondioli & Savio, 2021).

Tanto as brincadeiras livres quanto àquelas dirigidas com finalidades educativas formais, possibilitam a criação, produção de conhecimento e autonomia na resolução de problemas (Barbato & Mieto, 2015). Por outro lado, alertam Oliveira e Padilha (2015), que uma visão puramente instrumental do brincar, advinda de uma interpretação errônea dos postulados de Vigotski e colaboradores, pode resultar em práticas educativas que não reconhecem o seu potencial para o desenvolvimento cultural da criança. Essa situação favorece dois posicionamentos extremistas: de um lado, uma visão de caráter essencialmente diretivo, em que o brincar é concebido como recurso de ensino, com monitoramento e controle da criança, falta de espaços, tempos e objetos atrativos ou delimitação rígida de horários; ou, por outro lado, pode passar a existir como atividade marginal, diversão ou recurso para preencher o tempo, desarticulada do planejamento pedagógico.

O reconhecimento do potencial da brincadeira em termos práticos implica em considerar sua dimensão relacional, e papel para apropriação da cultura por parte da criança. Para tanto, é igualmente necessário valorizar o papel do professor na ampliação e enriquecimento da brincadeira. A atuação do professor deve se pautar na reflexão e

planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças, de modo que incluía: a criação de espaços e disponibilização de materiais para a brincadeira, diálogos com as crianças sobre o brincar, oferecimento de sugestões para enriquecer a brincadeira e brincar junto, ressaltando a necessidade de “(...) sensibilidade para perceber quando deve se envolver nas brincadeiras e quando deve apenas acompanhar o desenrolar do jogo infantil” (Oliveira & Padilha, 2015, p. 31).

A partir dessas reflexões, é possível afirmar que o desenvolvimento do brincar não deve ser analisado de forma fragmentada, a partir da perspectiva racionalista cartesiana. Na perspectiva dialética defendida por esta pesquisa, a mudança acontece na complexidade da inter-relação entre meio e desenvolvimento, os quais se influenciam mutuamente, e é nesse aspecto que deve estar o foco de compreensão e atuação profissional, não nas partes isoladas. Por isso, foi tão significativo refletir nas condições reais que este meio ofereceu a proposição do brincar, e nos processos mediacionais que ocorreram nas dinâmicas relacionais.

Além disso, ressalta-se não ser possível esperar que o brincar das crianças evolua naturalmente, sem as condições materiais e relacionais favoráveis, essa forma de concebê-lo não coaduna com a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa. Ao contrário, a partir das reflexões aqui realizadas, torna-se revelante reafirmar a importância da mediação semiótica do educador, haja vista serem a imaginação e o brincar processos de desenvolvimento interligados, cujas raízes são socioculturais.

Exclusivismo na disponibilização de objetos

De acordo com a Tabela 6, percebe-se que os objetos disponibilizados pela IEP para o brincar livre, momento em que as crianças realizavam o faz de conta, foram exclusivamente réplicas e jogos pedagógicos (ver Tabela 6). A situação caracteriza um exclusivismo na disponibilização dos objetos que, por sua vez, compromete a ampliação dos usos simbólicos pelas crianças em suas criações imaginárias.

Conforme já mencionado pelo governo do Distrito Federal e pela secretaria de Educação (2019), cabe à IEP proporcionar as condições para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade nela matriculadas, em uma perspectiva de formação integral. Nesse sentido, está prevista a aquisição de diversos materiais pela IEP, entre eles, recursos para jogos e brincadeiras. Na lista de aquisição é possível identificar a previsão de recursos/jogos pedagógicos e objetos cotidianos (artefatos, réplicas e naturais), com orientações precisas quanto aos critérios de segurança, idade, manutenção, higienização e reposição destes materiais.

Além disso, nas proposições do governo do Distrito Federal e da secretaria de Educação (2019), há ênfase na necessidade de a professora propor, em seus planejamentos, atividades que contemplem os usos destes materiais por meio de brincadeiras livres e guiadas, incluindo o faz de conta. Também, que estes materiais sejam variados, de qualidade, em quantidade suficiente, adequados às necessidades de aprendizagens e desenvolvimento das diferentes faixas etárias, apresentem bom estado de conservação e atendam a objetivos variados, a fim de manter seu potencial de agregar conhecimento. Existe uma clara orientação de que estes objetos devam ser usados sempre sob a supervisão de uma professora e/ou monitora.

Na lista de objetos propostos pelo governo do Distrito Federal e pela secretaria de Educação (2019), é possível identificar a previsão de aquisição de objetos, os quais são classificados pela TPO (Blázquez, 2017) como cotidianos do tipo artefatos, a saber: argolas (de cores e tamanhos variados), bolas (com texturas, cores e tamanhos variados, leves e macias, de material de fácil higienização), almofadas (laváveis e em formatos variados) para crianças de 0 até 5 anos de idade; chocalhos, móveis e álbuns de fotografias (com fotos da criança e de pessoas familiares) para bebês até 1 ano de idade; mordedores, livros de pano ou de plástico para bebês até 5 meses de idade, e de literatura infantil de diferentes gêneros textuais para crianças a partir de 6 meses de idade e até 5 anos;

pandeiros e tambores resistentes, laváveis e coloridos para crianças até 3 anos de idade; caixas com pás e baldes especificamente para crianças entre 3 e 4 anos de idade; fantasias e máscaras para crianças com idade entre 6 meses até 4 anos; corda especificamente para crianças com 4 e 5 anos de idade. Também há previsão de objetos naturais, tais como, argila, areia e gesso, especificamente para crianças com 4 e 5 anos de idade.

Devido à escassez dos objetos cotidianos do tipo artefatos e naturais na rotina escolar, conforme pode ser observado na Tabela 6, tornou-se relevante, como parte dos procedimentos metodológicos para construção de informações desta pesquisa, antes de iniciar as observações sistemáticas, estabelecer um diálogo entre pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica a fim de planejar os espaços, tempos e objetos de maior interesse por parte das crianças para serem disponibilizados para os momentos de observação sistemática.

A pesquisadora foi cuidadosa em registrar em seu diário de campo, durante as observações livres, quais eram os objetos mais usados pelas crianças, dentre aqueles disponibilizados pela IEP (ver Tabela 6), a fim de somar essas informações com as observações cotidianas das duas profissionais da escola (professora e coordenadora pedagógica). Como resultado, foram selecionados objetos (ver Tabela 3) que envolviam as temáticas que permeavam as construções imaginárias das crianças.

Um outro fator relevante é que antes da realização do grupo focal, a pesquisadora buscou novamente identificar os objetos de maior interesse por parte das crianças, assistindo repetidas vezes as videograções das observações sistemáticas, para relacionar os objetos mais usados durante as sessões. Nota-se que nesta lista dos objetos que foram utilizados no grupo focal (ver Tabela 4), há uma clara indicação da relevância dos objetos cotidianos do tipo artefatos e naturais, não somente das réplicas.

E ao se estabelecer uma comparação entre os objetos disponibilizados no cotidiano escolar pela IEP (ver Tabela 6), aqueles de interesse das crianças utilizados nas

observações sistemáticas (ver Tabela 3) e grupo focal (ver Tabela 4), bem como, a relação dos objetos previstos para serem adquiridos pela IEP conforme estabelecem as diretrizes oficiais, percebe-se que não necessariamente estas listas coincidem. Tal fato nos leva a pensar o quanto é também importante considerar os interesses das crianças quanto aos materiais que sejam significativos para suas construções simbólicas.

A recomendação de Blázquez (2017) para disponibilizar às crianças os três tipos de objetos cotidianos (artefatos, réplicas e naturais), mostrou-se coerente com os interesses das crianças participantes desta pesquisa. Vale lembrar que a autora faz crítica ao uso exclusivo de réplicas, por ter identificado em suas pesquisas, que estes objetos se assemelham aos objetos da vida cotidiana com suas funções específicas, e devido a essas características, deixam pouco espaço para as crianças se desprenderem dos “nichos” iniciais de significação. Por outro lado, defendeu a disponibilização dos artefatos, por serem esses objetos instigadores de maiores desafios para construções simbólicas mais complexas, devido as suas características mobilizadoras de criações imaginárias em que prevalecem os usos simbólicos com substituição e a ausência do objeto.

Os objetos representam a materialidade, eles têm seus usos, que são fruto de uma convenção social, ou seja, assumem significados que são compartilhados pelas, e nas diferentes culturas. O adulto é o representante da cultura que apresenta os usos dos objetos às crianças por meio de uma relação triádica (criança, adulto-objeto), e imersas nessa relação é que as crianças vão se apropriando paulatinamente da cultura (Rodríguez e Moro, 1999; Rodríguez, 2022). E essa é a função social da escola desde a Educação Infantil, propiciar às crianças o acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade (Prestes, 2016).

Compreende-se, então, que é imprescindível a disponibilização dos objetos em contextos de relações triádicas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois assim, as crianças terão oportunidade de aprender com a professora, e por meio de suas

orientações e brincar conjunto, essa educadora oferecerá às crianças os modelos de ações com objetos. Através das construções simbólicas fruto desta relação, as crianças irão se apropriando das funções culturais dos objetos e, obviamente, de vários elementos culturais. Logo, nesta etapa escolar, o acesso aos objetos se torna tão importante quanto o acesso aos livros (que geralmente são reivindicados nos espaços escolares), a fim de possibilitar a construção do letramento inicial.

Isso nos leva a problematizar que, nem sempre a necessidade de criar coincide com as possibilidades de criação, e que muitas vezes os desejos e suplícios da criação podem se deparar com a escassez e impossibilidades. E isso explica a distribuição desproporcional de pessoas criadoras em diferentes contextos sociais e econômicos, pois mesmo aqueles denominados gênios, são sempre fruto do seu contexto histórico e meio material. Assim, evidencia-se que “as classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação” (Vigotski, 2018, p. 44).

A imaginação criadora não é uma função psicológica inata, dom ou talento natural, porém, necessita de condições materiais e relacionais favoráveis para ser desenvolvida, o que inclui acesso aos objetos e vivências de experiências lúdicas significativas. Isso nos faz refletir sobre o quanto é importante a criação de diretrizes educacionais e planejamentos pedagógicos para Educação Infantil que considerem a oportunização dos espaços, tempos, objetos apropriados aos temas que mobilizam as crianças, e dinâmicas relacionais que sejam significativas a fim de viabilizar o encontro entre a necessidade infantil de criar e as possibilidades de criação.

Faz de conta em contextos de relações triádicas e processos de complexificação desenvolvidos: o que a experiência de uma criança evidenciou?

A análise seguinte está fundamentada nos resultados das três sessões de observações sistemáticas, cujos registros visaram compreender o processo de complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos em contextos de relações triádicas.

A partir dos resultados desta pesquisa quanto ao processo de complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos, foi escolhida a experiência de uma criança focal, cujo pseudônimo é Moana, devido às possibilidades que ela ofereceu para analisar as minúcias do processo de mudança.

Micromudanças nos níveis de usos simbólicos

Ao olhar mais de perto a experiência de Moana, descrita nos oito episódios tematizados, explicitados com ênfase em detalhes significativos no *Checklist* (ver Tabela 7) e Gráfico 1 (ver Figura 20), fica perceptível os processos de complexificação desenvolvidos em seus usos simbólicos de objetos, em contextos de relações triádicas (Moana-professora-objetos).

A partir destes instrumentos de análise, evidenciou-se que Moana se apoiou nos significados culturais dos objetos para realizar os usos simbólicos em contextos de relações triádicas. Ao se analisar especificamente o *Checklist* (ver Tabela 7), identificou-se nas suas construções simbólicas a presença de níveis de usos simbólicos que já haviam sido definidos em estudos prévios. Mas, também, novas categorias, cujas configurações, com todas as características que foram envolvidas na criação da situação imaginária, ainda não haviam sido identificadas em estudos anteriores.

Assim, os níveis e subníveis de usos simbólicos já categorizados (ver Tabela 7) foram analisados à luz dos estudos de Palacios et al. (2016), cujas contribuições científicas colaboraram para a sintetização dos estudos anteriores: Palacios (2009), Palacios e

Rodríguez (2014), Cárdenas et al. (2014), bem como, ampliaram a classificação dos níveis e subníveis de usos simbólicos, tornando assim mais abrangente a análise da complexidade simbólica.

Já em relação as novas categorias (ver Tabela 7), buscou-se analisar considerando tanto os princípios de classificação dos níveis de usos simbólicos propostos por Palacios et al. (2016), quanto a partir dos estudos de autores que, embora não façam parte dos pesquisadores da TPO, colaboraram com reflexões pertinentes e relevantes quanto ao processo de construção simbólica, são eles: Bondioli e Savio (2021) e Hà (2022).

Nessa perspectiva, a seguir serão retomados os resultados das três sessões de observações sistemáticas descritos detalhadamente nos oito episódios tematizados e apresentados de forma resumida no *Checklist* (ver Tabela 7), para analisar as significativas micro mudanças ocorridas no processo de evolução dos usos simbólicos de Moana.

Iniciaremos pela análise da primeira sessão, na qual Moana realizou construções simbólicas com graus baixos (4.1) e médios (2.2) de complexidade.

Assim, na descrição do episódio 1, da primeira sessão, em conformidade com o *Checklist* (ver Tabela 7), percebe-se que Moana realizou usos simbólicos sequenciados com objetos de usos convencionais direcionados ao outro. Ela fez uso de uma réplica de limão (como se fosse alimento) que colocou dentro de uma réplica de prato, bem como, de uma garrafinha de beber água vazia (como se tivesse com bebida) para encenar o papel de cozinheira, visando “alimentar” à professora. Essa construção imaginária caracterizou-se como uso simbólico de subnível 4.1 conforme Palacios et al. (2016), pois Moana combinou dois atos (“dar comida” e “oferecer uma bebida”) implicados em uma ação completa (“alimentar” à professora), e fez uso de mais de um objeto (réplica de limão e de prato, garrafa).

Embora de acordo com Palacios et al. (2016), este tipo de criação imaginária, em que se realiza usos simbólicos sequenciados com objetos de usos convencionais, indique uma

nova categoria de uso simbólico, cabe apontar que na análise de Blázquez (2017) sobre o subnível 4.1 e nível 1 de Palacios et al. (2016), considerou-se que, embora ambos possuam classificações diferentes, possuem níveis de complexidade equivalentes, a saber, um baixo nível de complexidade.

No decorrer da primeira sessão, cuja descrição encontra-se no episódio 2, em conformidade com o *Checklist* (ver Tabela 7), foi possível identificar nas construções simbólicas de Moana uma combinação de subníveis de complexidade já descritos por Palacios et al. (2016). Foram eles: subnível 4.1, que indica um baixo nível de complexidade e 2.2, indicador de média complexidade.

Embora nessa situação imaginária (ver Tabela 7/sessão 1/episódio2) tenha sido possível identificar os graus de complexidade, conforme definido nos estudos prévios de Palacios et al. (2016), ficou evidente que Moana realizou uma combinação de usos de níveis diferentes: com objetos de uso convencional (borrifador de água e pente) e com uso substituto (um livro como se fosse uma guia de serviços do salão de cabeleireiros) numa mesma ação. Além disso, fez uso da linguagem como parte essencial de sua construção imaginária ao envolver habilidades complexas, como planejamento prévio e diálogo sobre a brincadeira com a professora, ao mesmo tempo em que brincava. O emprego desse conjunto de fatores numa única situação imaginária, ainda não haviam sido categorizados em pesquisas anteriores, por isso, esta construção simbólica recebeu uma classificação específica: Metacomunicações lúdicas à luz de Bondioli e Savio (2021).

O emprego da linguagem como um fator de complementaridade na construção da cena lúdica foi indicado como uma lacuna de pesquisa por Palacios et al. (2016) e Blázquez (2017). Na construção simbólica descrita (ver Tabela 7/sessão 1/episódio 2) é possível observar claramente que as falas da autora do enredo lúdico (Moana) foram essenciais para a construção da cena como um todo, pois ela lançou uma pergunta para a professora, e foi a partir da resposta ao questionamento que foi dada continuidade à situação imaginária.

Ao nomear essa construção simbólica como Metacomunicações lúdicas, foram consideradas as contribuições de Bondioli e Savio (2021), que descrevem sobre comunicações que ocorrem durante a construção da cena lúdica com o objetivo de planejar e sugerir ao outro formas de contracenar, ao mesmo tempo em que se brinca. Estes autores fizeram referência a atuação do professor como parceiro da criança no brincar e, portanto, estas atitudes foram indicadas como possíveis ações do professor para instigar a imaginação da criança, e favorecer o desenvolvimento do brincar. Porém, nesta pesquisa, essas possibilidades foram ampliadas, indicando estas atitudes também como parte das ações possíveis de serem realizadas pelas crianças e não somente pela professora, uma vez que elas também exercem o papel de sujeito neste processo.

Ainda durante a primeira sessão, cuja descrição encontra-se no episódio 3, em conformidade com o *Checklist* (ver Tabela 7), Moana realizou novamente usos simbólicos sequenciados com objetos de usos convencionais direcionados ao outro, haja vista ter feito uso de um borrifador de água vazio (como se tivesse dentro dele algum produto líquido para cabelos) e de um pente (na intenção de “pentear” os cabelos da professora), para vivenciar o papel de cabeleireira ao “lavar” os cabelos da professora. Desse modo, evidenciando, mais uma vez, um baixo nível de complexidade conforme Blázquez (2017).

De acordo com o *Checklist* (ver Tabela 7), conforme descrição da primeira sessão, episódio 4, Moana realizou mais uma vez usos simbólicos sequenciados com objetos de usos convencionais direcionados ao outro. Porém desta vez, as trocas comunicativas com a professora foram decisivas para a construção imaginária, a ponto de mudar a forma como havia planejado, ainda no processo de criar. Moana fez usos simbólicos com objetos convencionais, ou seja, usou um borrifador de água vazio (como se estivesse cheio) e um pente (como se estivesse “penteando” os cabelos da professora) para vivenciar o papel de cabeleireira e “arrumar” os cabelos da professora, e enquanto a cena lúdica ia sendo construída, expressou sua opinião para a professora, esclarecendo que seu serviço não

estava ficando bom, que estava ficando feio, e a resposta da professora, em tom de surpresa e insatisfação, motivou uma alteração do roteiro, e logo em seguida, Moana informou que a situação havia mudado, que estava arrumando “lindo”.

A construção simbólica descrita (ver Tabela 7/sessão 1/episódio 4) foi classificada como Reconstrução de roteiro imaginativo a partir das contribuições de Hà (2022), pois esclarece que o brincar de faz de conta não é realizado de forma impulsiva e desorganizada pela criança. Ao contrário, ela planeja, constrói um roteiro imaginativo prévio, porém esse planejamento não é guia inflexível, podendo ser alterado a depender das sugestões advindas dos diálogos com o interlocutor, o que torna possível a reconstrução do roteiro imaginativo. Esse tipo de construção simbólica evidenciou processos complexos envolvendo a abstração, haja vista, a criança ter demonstrado a habilidade de alterar o planejamento da situação imaginária em parceria com o outro.

Numa outra situação imaginária, conforme o *Checklist* (ver Tabela 7), cuja descrição está na primeira sessão, episódio 5, Moana realizou usos simbólicos sequenciados com objetos de usos convencionais direcionados ao outro, porém, numa configuração diferenciada, em que na relação triádica, o outro foi tanto a professora quanto outra criança, a saber: criança-criança/adulto-objetos. A professora exerceu um importante papel mediador por meio do diálogo e sugestões, porém todos assumiram posicionamentos de sujeitos numa construção simbólica conjunta. Nesta situação imaginária, Moana e Ariel fazem usos simbólicos do pente (como se estivessem a “pentear” os cabelos da professora) e borrifador vazio (como se tivesse dentro do objeto algum produto para cabelos), ambas planejaram a mesma atividade: “lavar” os cabelos da professora. Para não gerar conflitos, a professora sugere que cada uma delas deveria “arrumar” uma metade, uma de um lado e a outra do outro, assim é planejado um roteiro imaginativo num processo de cocriação.

Essa situação imaginária descrita (ver Tabela 7/sessão 1/episódio 5) também foi classificada a partir da colaboração de Hà (2022) como Cocriação de roteiro imaginativo.

Esse tipo de construção simbólica evidenciou o emprego de processos complexos de abstração e descentralização ocorridos simultaneamente, uma vez que Moana demonstrou habilidade tanto de planejar em parceria, quanto de colocar outros sujeitos como parceiros criadores, exercendo todos ao mesmo tempo, autoria no processo criador.

Também, a partir da análise dessa categoria Cocriação de roteiro imaginativo, em que Moana brincou de forma conjunta numa parceria lúdica e cocriadora com a professora e com Ariel, emerge a necessidade de retomar as proposições de Quiñones et al. (2023). Esses autores enfatizam a importância de uma pedagogia da afetividade que valoriza o brincar conjunto, incluindo grupos e/ou toda a turma de crianças, visando o desenvolvimento do brincar em parceria com educadores responsivos na Educação Infantil.

A seguir, continuaremos essa análise a partir dos resultados da segunda sessão de observação sistemática, na qual Moana realizou apenas construções simbólicas com grau baixo (4.1) de complexidade.

Conforme *Checklist* (ver Tabela 7), fica evidente que na segunda sessão, episódio 1, Moana realizou construções simbólicas fazendo usos convencionais sequenciados dos objetos numa combinação de duas ações coordenadas (guardar e “vender”) direcionadas à professora, pois usou uma sacola de papel (como se fosse uma sacola de produtos a serem vendidos) contendo objetos (como se fossem os produtos disponíveis para venda) para encenar o papel de vendedora, direcionando suas ações à professora. Essa situação lúdica caracterizou-se como uso simbólico de subnível 4.1, conforme Palacios et al. (2016), representando baixo nível de complexidade simbólica.

Continuaremos essa análise retomando os resultados da terceira sessão de observação sistemática, na qual Moana realizou construções simbólicas com grau médio (2.1), e de alta (3) complexidade.

Durante a terceira sessão, descrita no episódio 1, conforme *Checklist* (ver Tabela 7), mais uma vez Moana realizou uso simbólico com uso substitutivo do objeto, só que desta

vez foi direcionado a si mesma. Ela usou um pote de plástico transparente que continha pedras (usou as pedras como se fossem alimentos) para encenar o papel de cozinheira, ao preparar sua própria marmita. Nessa situação imaginária as pedras representaram a comida dentro da marmita. Essa situação lúdica, caracterizou-se como usos simbólicos de subnível 2.1, conforme Palacios et al. (2016), indicando grau médio de complexidade simbólica.

Ainda durante a terceira sessão, cuja descrição encontra-se no episódio 2, em conformidade com o *Checklist* (ver Tabela 7), Moana realizou uso simbólico com ausência do objeto, pois ao encenar o papel de motorista, fez uso do próprio corpo para significar sua criação imaginária. Ela usou as mãos como se fossem o volante do carro. Essa cena lúdica caracterizou-se como uso simbólico de nível 3, conforme Palacios et al. (2016), indicando grau alto de complexidade simbólica.

A análise desses resultados aponta indícios de que a atividade criadora no contexto escolar da Educação Infantil não é inerente à criança, nem surge do nada ou simplesmente irrompe, todavia é fruto de desenvolvimento cultural, com destaque para o papel da linguagem e da professora na mediação dos processos imaginativos e criadores da criança. De acordo com os postulados de Vigotski (2018) e Palacios et al. (2016), a imaginação, que é a base de toda atividade criadora, desenvolve-se de forma lenta e gradual.

Os níveis e subníveis de usos simbólicos realizados por Moana revelaram detalhes sobre as micro mudanças ocorridas no desenvolvimento da sua imaginação criadora. E esse processo de complexificação pode ser melhor compreendido ao se atentar para o Gráfico 1 (ver Figura 20) à luz de Palacios *et al.*, (2016).

Ao se analisar as relações triádicas de Moana, dispostas no Gráfico 1 (ver Figura 20), foi possível identificar que ela criou situações imaginárias fazendo uso convencional dos objetos em atos sequenciados combinados (subnível 4.1), usos substitutos (subnível 2.1 e 2.2) e com ausência do objeto (nível 3). As construções simbólicas fazendo uso convencional e substitutos dos objetos, configuraram criações imaginárias de baixa e

média complexidades respectivamente, e foram realizados por Moana desde a primeira sessão. Após um mês de imersão em relações triádicas, Moana iniciou um movimento de transição para construções mais complexas, isto é, realizar usos simbólicos com ausência do objeto, usando o corpo como significante. E não se observou a realização de usos simbólicos de subnível 1.1, 1.2, 4.2 e 4.3.

Conforme visualização da Figura 20 e descrição do episódio 2, ocorrido durante a terceira sessão de observação sistemática, observa-se que o uso simbólico de maior grau de complexidade alcançado por Moana foi o de nível 3. Esse tipo de uso simbólico é realizado com objeto ausente, e na experiência de Moana representou uma significativa micro mudança no seu processo de construção imaginária, que demarcou o rompimento com um padrão de realização de usos simbólicos de graus mais baixos em direção aos mais complexos. Nota-se, ainda, que esta construção imaginária se desenvolveu a partir da mediação semiótica verbal da professora, levando-nos a considerar que este tipo de mediação continua sendo necessária no processo de desenvolvimento do brincar com crianças maiores de 2 anos de idade.

A mudança de padrão ocorrido no brincar de Moana caracterizou-se como uma alteração radical, parte de um processo de reestruturação das suas funções psíquicas que já se iniciara quando ela passou a fazer uso substituto dos objetos, e durante esse evento específico (terceira sessão-episódio 2), esta mudança passou a ser ainda mais significativa pela ausência física do objeto.

Para uma análise mais aprofundada desta significativa mudança, cabe retomar Vigotski (2021) em sua afirmação de que o início da divergência entre campo semântico e visual é uma experiência marcada pelo despreendimento com a realidade imediata nas situações imaginárias. Isso significa que a criança começa a agir independentemente do que está ao alcance de sua percepção imediata, a ideia se separa do objeto e suas ações começam a ser determinadas pelas ideias, ou significados, e não pelo objeto físico em si

mesmo. Esse é um processo lento, gradual e muito difícil para a criança, e a brincadeira de faz de conta é o meio para esta transição acontecer.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, no processo de desenvolvimento do seu brincar, Moana completou o ciclo de divergência entre campo semântico e perceptual. Pois, na primeira sessão de observação sistemática já havia evidenciado despreendimento com a realidade imediata ao realizar usos simbólicos, substituição do uso de objetos (ver Tabela 7). Todavia, esse processo de realizar o faz de conta separando a ideia do objeto, torna-se um ciclo completo quando Moana evidencia, na terceira sessão, episódio 2 (ver Tabela 7), a realização de usos simbólicos com objeto ausente, tendo o corpo como significante.

Para uma análise ainda mais profunda desta mudança radical, conforme visualização da Figura 20, cabe refletir sobre o importante papel mediador da professora para este processo de transição, atuando como pártcipe do processo. Logo, tais resultados relevam as pontuações de Blázquez (2017) e Palacios et al. (2018), quando esclareceram que dois fatores principais contribuem para ampliar o desenvolvimento simbólico da criança e resultar em maior grau de abstração: a mediação semiótica do adulto (comunicação intencional sobre os usos dos objetos), e a disponibilização de diferentes tipos de objetos cotidianos.

A parceria lúdica, de acordo com Hà (2022), implica em atuação intencional do professor no planejamento e na realização do brincar com a criança. E é nesse contexto de brincar em parceria, que segundo Bondioli e Savio (2021), se torna possível a criação e recriação de roteiros imaginativos entre o professor e a criança, resultando no desenvolvimento de habilidades complexas como descentralização (admitir outros como sujeitos no brincar conjunto), descontextualização (faz uso de objetos substitutos, atribuindo uma função diferente da usual) e integração (combina atos de faz de conta numa sequência de eventos e cria narrativas).

A ausência dos subníveis 1.1 e 1.2, conforme Figura 20, pode ser explicada pelo fato de que Moana já havia demonstrado desde a primeira sessão de observação sistemática, ter desenvolvido um repertório significativo de apropriação dos usos culturais dos objetos disponibilizados. Isso facilitou construções mais desenvolvidas, pois quanto mais as crianças se apropriam dos usos convencionais de objetos, mais complexas se tornam suas construções lúdicas (Rodríguez 2006, 2022). Já as ausências dos subníveis 4.2 e 4.3, que expressam graus de maior complexidade conforme os estudos de Palacios et al. (2016), podem ser explicados pela necessidade de mais experiências em contextos de relações triádicas (criança-professora-objetos) para ampliar este processo, uma vez que, quanto maior o acúmulo de experiências, maior potencial criador (Vigotski, 2018).

Assim, à luz das reflexões já realizadas, pode-se afirmar que o processo de complexificação dos usos simbólicos de objetos passa por transições no brincar que implicam em, inicialmente fazer uso culturalmente apropriado do objeto, depois realizar uso substituto ou fazer uso de um objeto como se fosse outro, em seguida realizar construções com objetos imaginários ou ausentes fisicamente ao usar o próprio corpo como significante e, por fim, refazer estes graus de complexidade em combinações de atos de fazer de conta ou narrativas simbólicas. Ademais, **para as crianças de 3 e 4 anos de idade, a linguagem se torna cada vez mais prevalente no desenvolvimento e ocupa um papel de complementaridade da ação/apoio no desenvolvimento dos usos simbólicos de objetos, seja por meio do planejamento individual ou conjunto, a partir de diálogos com o outro**, formando parcerias que possibilitam a cocriação do brincar.

Usos simbólicos, linguagem e agência infantil

Analisados os oito episódios tematizados descritos nos resultados, percebe-se uma tendência ao planejamento da situação imaginária e, por muitas vezes, o compartilhamento deste plano, antes mesmo da concretização da ação, por parte de Moana.

Observa-se no episódio 2/sessão 1, que Moana se prepara para a operacionalização da

ação, separando os objetos a serem utilizados (borrifador de água, pente, livro), faz uma afirmação para a professora em forma de convite, a fim de que ela integre a ação e entenda o que está sendo planejado para acontecer (“ô tia, vou arrumar seu cabelo agora!”), bem como dá à professora a oportunidade de colaborar com a situação lúdica a ser construída (“escolhe aqui o cabeleiro”).

Durante o episódio 4/sessão 1, Moana assume uma posição favorável à construção lúdica ao ficar em pé e atrás da professora, assim, torna viável a realização da ação de “arrumar os cabelos” da professora. Também, esclarece à professora o que está planejado (“tia, vou arrumar seu cabelo!”) e continua um diálogo entre ambas, que resulta em combinados (“pode arrumar”), explicações (“tá ficando feio! Vou arrumar tudinho!”), questionamentos/solicitações (“uai mulher, você tá arrumando e tá ficando feio? Não acredito!”) negociações/mudanças de planos (“tô arrumando lindo!”).

No decorrer do episódio 5/sessão 1, em parceria com Ariel e a professora, Moana realiza tanto o planejamento com a sua alteração por meio de um diálogo pautado na negociação. No episódio 1/sessão 2, mais uma vez, Moana planeja sua ação e isso fica evidente por meio da organização dos objetos a serem usados (uma sacola de papel contendo diversos objetos, e óculos escuros no rosto). Por meio de um diálogo com a professora, ela esclarece que está vendendo e isso justifica não somente o uso da sacola com objetos, bem como, o uso dos óculos escuros, já que uma vendedora precisa se movimentar por diversos lugares para realizar suas vendas, e isso pode incluir a necessidade de se proteger do sol.

Essa tendência se repete no episódio 1/sessão 3, em que Moana esclarece estar preparando a sua marmita (um pote de plástico quase cheio de pedras que usa como se fosse alimento) para levá-la para o trabalho. Já no episódio 2/sessão 3, o diálogo foi propositivo e o planejamento ocorreu de forma simultânea à construção imaginária e em parceria com a professora, indicando o quanto ele se faz presente e necessário à criação

infantil, a fim de que a criança possa regular a própria ação, e agir de forma consciente a partir da reflexividade.

Desse modo, cabe reiterar que as criações infantis são constituídas em meio ao movimento e barulho, e essa tendência de comunicar ao outro o que está fazendo ou planejando fazer, faz parte do processo de desenvolvimento da fala egocêntrica (Barbato, 2016). Imersas em um universo simbólico, a ação de brincar da criança é organizada pelo uso de objetos, linguagem e gestualidade (Costa et al., 2013). A linguagem e a comunicação intencional ocupam lugar de apoio e complementação na redefinição das construções simbólicas com objetos de crianças maiores de 2 anos de idade (Blázquez, 2017; Palacios et al., 2016).

Durante o momento do desenvolvimento compreendido entre os 3 até aproximadamente os 7 anos de idade, a criação infantil é sobretudo oral, pois primeiro a criança desenvolve a oralidade, e a partir dela, a escrita (Vigotski, 2018). E esse é, sobretudo, o momento do desenvolvimento em que as crianças se encontram na Educação Infantil, o que explica a recorrência de situações imaginárias envolvendo a oralidade e reelaboração oral.

Ainda sob esse aspecto, é preciso lembrar que o diálogo da criança consigo mesma em situações de brincadeiras é denominado de fala egocêntrica, e tem a função de organizar a ação à internamente, antes de se expressar verbalmente no diálogo com o outro e de realizar a ação propriamente dita (Vigotski, 2001). Existe uma relação entre cognição, comportamento e fala, e sobretudo a fala egocêntrica, que desempenha um papel de motivação para a aprendizagem na Educação Infantil, favorece o engajamento e persistência na execução da tarefa (Montero et al., 2001).

Especialmente a partir dos 3 anos de idade, a fala egocêntrica desempenha funções importantes no desenvolvimento da fala e do pensamento infantil, pois coloca a criança no campo da intersubjetividade. Assim, possibilita, , por meio de uma situação social de

desenvolvimento, a ocorrência de trocas e diálogos que geram a expressão de ideias por parte do falante, pedidos de esclarecimentos por parte do interlocutor, geração de outras falas egocêntricas, e avaliação pelos diferentes falantes do contexto comunicativo (Cavaton 2010, 2017).

Cabe ressaltar que a cocriação faz parte do desenvolvimento do brincar imaginário conjunto (Cooper & Quiñones, 2022; Quiñones et al., 2023). Também, o planejamento e reconstrução de roteiros imaginativos (Hà, 2022), planejamento em parceria e compartilhamentos de informações sobre a ação de brincar, ao mesmo tempo em que se brinca (Bondioli & Savio, 2021). A construção de situações imaginárias por meio de uma parceria entre criança e professor, torna possível auxiliar na correção da criança por meio de comunicação intencional (Bodrova & Leong, 2019).

Todas essas situações comunicativas e dialógicas envolvendo o brincar implicam em reflexividade como base para a ação de brincar. Portanto, a habilidade de reflexividade, ou autorreflexão sobre a própria ação ou experiência, denominada de agência ou agencialidade, de acordo com Barbato et al. (2016), também faz parte do desenvolvimento do brincar infantil em situações imaginárias. E a ludicidade apoia a agência e cocriação das crianças com seus educadores (Quiñones et al., 2023).

Intencionalidade pedagógica e posicionamento afetivo

Ao se analisar os oito episódios tematizados e cruzar as informações com os resultados das observações livres, oriundos do diário de campo, observou-se uma mudança no posicionamento afetivo da professora, e a presença de intencionalidade educativa. Pois, os registros da observação livre, já descritos nos resultados, haviam indicado ausência de intencionalidade educativa na proposição brincar, configurando-o com um passatempo fantasioso, e a ação da professora havia sido reduzida ao controle comportamental, organização dos espaços e tempos e disponibilização dos materiais.

Em contrapartida, as atividades desenvolvidas ao longo das três sessões de

observações sistemáticas, que foram resultado de diálogo entre a pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica, culminando com o planejamento didático dos espaços, tempos e objetos, ocorreram em contextos intencionais de relações triádicas (crianças-professora-objetos). Nesses momentos, foi possível observar a professora imersa na cena lúdica juntamente com a criança, e colaborando para o desenvolvimento do seu brincar.

Nesse contexto, foi possível identificar, por meio do episódio 1/sessão 1, a atitude da professora de se engajar na cena lúdica ao perceber o convite de Moana, pois quando recebeu a “refeição” realizou gestos de comer, beber e também se expressou oralmente complementando a situação imaginária (“Maravilhosa sua comida Moana!”). No episódio 2/sessão 1, a professora também assumiu uma posição favorável ao brincar quando se encontrou sentada e respondeu de forma atenta ao pedido de Moana para escolher o “cabeleiro”.

No episódio 3/sessão 1, percebe-se a professora mais uma vez sentada numa posição favorável à proposição imaginária, ou seja, estava sentada no tatame, de costas para Moana, que por sua vez, encontrava-se em pé e com os objetos necessários (borrifador de água e pente) em mãos, a fim de realizar a ação de “lavar os cabelos” da professora. No episódio 4/sessão 1, evidencia-se que, além de se sentar numa posição favorável ao brincar, a professora também contribuiu por meio do diálogo (“Pode arrumar”; “Uai mulher, você tá arrumando e tá ficando feio? Não acredito!”; “Ahh, então tá, né?!”).

No decorrer do episódio 5/sessão 1, também ficou explícita a posição física favorável ao brincar e a contribuição por meio do diálogo por parte da professora e, ainda, foi possível identificar o envolvimento respeitoso dela ao auxiliar na correção e construção conjunta do brincar, possibilitando que tanto Moana quanto Ariel se apoiassem e realizassem a situação imaginária em coconstrução. Esse posicionamento da docente contribuiu para a aprendizagem relacional e desenvolvimento do brincar (“Pode deixar Ariel também”; “Pega outro pente lá Ariel”; “Uma penteia de um lado e a outra penteia do

outro. Cada uma arruma uma metade”).

Durante o episódio 1/sessão 2, identificou-se que a professora acompanhou os movimentos de Moana a fim de alcançar maior proximidade física e ficar no campo de visão da criança, agachando-se e olhando face a face. No episódio 1/sessão 3, tanto Moana quanto a professora encontram-se sentadas próximas, com possibilidade de se entreolharem. Além disso, evidenciou-se mais uma vez o engajamento da professora por meio da colaboração oral para a criação da situação imaginária.

Ao longo do episódio 2/sessão 3, a proximidade da educadora é aumentada não somente pela proximidade física, como também pela atitude responsiva ao colaborar oralmente. Ao invés de oferecer sugestões prontas para Moana empregar na cena lúdica, a professora questiona-a, dando margem para a agencialidade e autonomia no empreendimento criador por parte da criança (“Como é que vai? Como é que você vai dirigir seu carro? Eu quero ver como é que é?”; “Então, o que mais agora?”; “Que mais? Que que acontece agora?”).

É necessário que o professor aja com intencionalidade pedagógica a fim de apoiar o desenvolvimento do brincar infantil (Bodrova & Leong, 2019). Uma prática educativa intencional implica em uma postura responsiva por parte do professor, por meio da qual cria reciprocidade e engajamento das crianças nas atividades. Em termos práticos, uma pedagogia da afetividade envolve, encorajamento por meio do olhar e tom de voz, diálogo mútuo, brincar conjunto, proximidade física, oferecimento de espaços estimulantes e afetivos, escuta, respeito, colaboração, demonstração da ação no campo de visão da criança etc (Quiñones et al., 2023). Assim, pode-se afirmar que a professora assumiu um posicionamento afetivo e um fazer pedagógico com intencionalidade que, por sua vez, impactou positivamente no desenvolvimento do brincar de Moana.

Parceria lúdica e protagonismo infantil

Com base na análise dos oito episódios tematizados descritos especificamente a partir das três sessões de observações sistemáticas, tornou-se evidente a atuação da professora como colaboradora do processo criador, o que implica em saber equilibrar respeito à liberdade de criar e o momento oportuno para oferecer apoio à criança. Moana evidenciou protagonismo em suas criações imaginárias, iniciando as brincadeiras e atuando como sujeito do seu brincar, porém, coube à professora facilitar este processo por meio da organização dos espaços e tempos, disponibilização do acesso as condições materiais e relacionais necessárias, e de um modo especial, soube exercer parceria lúdica quando percebeu o desejo e a necessidade da criança.

A professora exerceu essa parceria lúdica ao ser a pessoa “alimentada” (episódio 1/sessão1), a “cliente da cabelereira” (episódios 1, 2, 3, 4 e 5 da sessão1) e a “cliente da vendedora” (episódio 1/sessão2). Além disso, atuou de forma encorajadora por meio de incentivos verbais e gestuais ao longo de todo o processo criador de Moana (evidente nos oito episódios das três sessões), potencializando sua autonomia, sem inibir ou negligenciar suas construções imaginárias.

Dessa maneira, vale a pena reafirmar a importância da mediação semiótica para o desenvolvimento dos usos simbólicos (Palacios et al., 2018), da configuração curricular da Educação Infantil focada no protagonismo infantil (Brasil, 2010). Também retomar a perspectiva de criança sujeito histórico, pessoa criadora que se apropria e constrói cultura por meio de suas criações imaginárias (Pulino, 2016). Ainda, que a criança transita de uma posição de espectadora para autora por meio do faz de conta (Silva et al., 2015). E que por isso, elas devem estar no comando das suas brincadeiras imaginárias e cabe ao professor entrar apenas quando for convidado (Prestes 2016).

Ao abordar sobre a criação oral e dramática Vigotski afirma que o princípio mais importante da criação infantil consiste em focar no processo, não no resultado. Esse

princípio vale para todas as atividades criadoras infantis, sejam elas, as criações orais, desenho, faz de conta, escrita etc. A imposição e pressão por resultado, o sucesso, o elogio advindo dos adultos, não representam forças mobilizadoras das criações infantis. Assim, a atenção deve estar no processo criador e não no produto, pois por meio da imaginação, as crianças exercem seu potencial criador com toda força, sendo assim “tudo (...) deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças” (Vigotski, 2018, p. 100).

Ainda sob esse aspecto, Bodrova e Leong (2019), trazem um importante alerta, a fim de equilibrar tensão entre a liberdade necessária à criação infantil e a importância do suporte por parte do educador. Pois, esclarecem que a parceria lúdica por parte do educador e o protagonismo infantil não andam em lados opostos, não são caminhos antagônicos, ao contrário, são complementares e interligados no desenvolvimento do brincar infantil, cabendo ao professor desenvolver a sensibilidade para saber o exato momento de agir com intencionalidade para apoiar este processo.

Faz de conta em contextos de relações triádicas: o que as crianças opinaram?

A análise a seguir fundamenta-se nos resultados do grupo focal, cujos registros visaram identificar a compreensão das crianças sobre o faz de conta imersas em contextos de relações triádicas.

A escolha do grupo focal como procedimento de escuta das crianças mostrou-se pertinente para fomentar o diálogo e reflexividade sobre o próprio ato de brincar. A realização deste momento em uma sala reservada, sem possibilidades de interrupções, com disponibilização de objetos para uma interação prévia entre pares, tornou ainda mais significativa a atividade, bem como, favoreceu a contextualização das narrativas das crianças, com suas múltiplas formas de expressão do tipo verbal e não verbal. Possibilitar uma vivência lúdica como atividade prévia ao diálogo trouxe sentido à realização da atividade, facilitou o resgate das experiências anteriores e a expressão crítica das crianças. O posicionamento responsivo e sensível da pesquisadora, ao questionar e acolher as

opiniões de todas as crianças participantes, favoreceu o protagonismo e engajamento delas.

Durante a realização do grupo focal, as crianças se posicionaram quanto à relevância das suas brincadeiras imaginárias dentro e fora do contexto escolar. De um modo geral, suas falas e expressões não verbais relevaram seus desejos, motivos, conhecimento da realidade cultural na qual estão inseridas. Evidenciaram, também, a importância dos objetos, do movimento e do corpo (correr, dar cambalhotas, tirar o bebê dela etc) para suas criações.

Faz de conta e realidade

A partir do cruzamento de recortes significativos da transcrição do grupo focal (ver Tabela 8/tema imaginação-realidade), os oito episódios tematizados das observações sistemáticas e os resultados já descritos das observações livres, foi possível identificar os posicionamentos das crianças quanto as suas vivências de faz de conta em contextos de relações triádicas. Os roteiros imaginativos planejados por elas para construção da cena lúdica envolveram papéis que na vida real são vivenciados pelos adultos e ainda não realizáveis para elas, devido à condição social de criança. Foram eles: mãe, gestante, cozinheira (o), vendedora, marido, esposa, cuidadores de crianças e animais, cabeleireira e motorista.

Assim, evidenciaram como e o quanto têm se apropriado da cultura em que estão inseridas, além de reafirmarem o vínculo estreito entre imaginação, realidade e processos criadores, conforme postulou Vigotski. E isso contrapõe às perspectivas biológicas (que defendem a imaginação como um processo natural que emerge do nada, sem nenhum vínculo com a experiência anterior da pessoa) e mentalistas (propõe imaginação como mera reprodução de impressões mentais). A imaginação é sempre construída com elementos extraídos da realidade, além de servir para ampliar a experiência ao permitir imaginar o que não foi vivido diretamente. Por isso, quanto maior a experiência, mais expressiva será a atividade criadora da imaginação, e esse é um complexo processo

dialético em que a criança combina o velho (fruto da experiência) de novas maneiras, e cria o novo em suas construções imaginárias (Vigotski, 2018).

Em situações de faz de conta a criança vivencia, por meio da dramatização gestual e das palavras, diferentes situações e papéis que estão acima de suas ações cotidianas e, assim, revelam seus modos de expressão e representação do real, suas leituras sobre o entorno cultural (Costa et al., 2013). Subjacente aos usos simbólicos de objetos já existem regras públicas, pois os usos simbólicos vêm das regras que regem os usos convencionais. Por isso, a importância das experiências para apropriação da cultura através da mediação semiótica do adulto (o mais experiente da cultura) em contextos de relações triádicas (Rodríguez & Moro, 2002; Rodríguez 2006, 2022).

É nesse contexto em que o brincar envolve articulação entre imaginação e realidade, que reafirmamos a origem cultural e histórica dos processos simbólicos, com destaque para a mediação dos processos imaginativos e criadores pelas práticas sociais e culturais. E que, em função dessa compreensão, torna-se fundamental a oportunização de vivências relacionais triádicas (criança-professor-objetos) em contextos de Educação Infantil.

Faz de conta e objetos

Para criar os cenários lúdicos e assumir os papéis sociais, as crianças fizeram uso dos objetos, que foram disponibilizados em função de temas lúdicos significativos para elas (ver Tabela 3). E mesmo quando as crianças fizeram uso destes objetos de maneira diversa da usual (episódio 1/sessão 3), ou eles estiveram ausentes (episódio 2/sessão 3) nas situações imaginárias, foi possível observar que elas se apoiaram nas regras sociais orientadoras dos usos culturais destes objetos, transferindo estas regras de uso convencional para outros objetos, ou para o próprio corpo para significar suas criações imaginárias.

Ao dialogar com as crianças sobre suas vivências de faz de conta em contextos de relações triádicas, ficou evidente em suas opiniões a necessidade de acesso a estes objetos, bem como, de que seus interesses sejam considerados na eleição e disponibilização deles. A partir de recortes significativos da transcrição do grupo focal (ver Tabela 8/tema imaginação-objetos), percebe-se um enfático questionamento de Bela Adormecida à pesquisadora quanto aos objetos disponibilizados para a realização do grupo focal (“Ôh tia, por que você não trouxe mais brinquedos?”).

Em resposta a esse questionamento, a pesquisadora esclareceu para Bela Adormecida quais foram os critérios de escolha dos objetos, pontuando que, dentre aqueles disponibilizados ao longo dos três encontros na sala dos tatames (referindo-se aos objetos disponibilizados durante as três sessões de observação sistemática (ver Tabela 3), foram selecionados aqueles que o grupo tinha gostado mais, e isso foi definido com base na frequência do uso (ver Tabela 4). Reagindo, Bela Adormecida, expressou compreensão e concordância ao balançar a cabeça em sinal afirmativo, e finalizou o diálogo ao voltar sua atenção aos objetos a sua volta.

Para as crianças é imprescindível o acesso aos objetos, seja para fazer uso convencional ou uso substituto deles, ou mesmo que abram mão da sua presença física em algumas de suas criações lúdicas. Ainda considerando os recortes significativos da transcrição do grupo focal (ver Tabela 8/tema imaginação-objetos), é possível identificar os posicionamentos das crianças em relação a esta relevância ao dialogarem com a pesquisadora (“Oh, tia, sabia que um dia eu já brinquei de se divertir muito com os brinquedos.”; “... é porque você... antes você trouxe os brinquedos pra gente brincar e eu se diverti muito.”; “Aí eu brinquei mais minha amiguinha Frozen, aí a gente se divertiu muito hoje com os brinquedos e hoje tá muito legal!”).

A utilização de objetos é essencial para o desenvolvimento do brincar, pois a partir da relação com o adulto as crianças aprendem a usá-los, e isso resulta em progressiva

apropriação da cultura. Inicialmente a criança depende do seu suporte gestual para significar o objeto, mas à medida que esse seu simbolismo vai se tornando mais complexo, passa a significar o objeto por meio da linguagem, porque já consegue isolar algumas características do objeto (generalizar), significando-o pela linguagem (Costa et al., 2013). Mesmo na ausência dos objetos, prevalece sua permanência funcional a partir de seu significado na situação imaginária (Rodríguez 2006, 2022).

A partir desse entendimento, pode-se afirmar que o foco não está no objeto, mas nos significados que as crianças atribuem a eles. Por exemplo, no episódio 1/sessão3, compreende-se que Moana sabe discernir alimento e pedra, e é justamente por possuir esses conhecimentos, que ela pode usar os significados, separando-os dos objetos, seja usando um objeto como se fosse outro ou significando-o no próprio corpo. Nesse sentido, cabe retomar Vigotski (2021) quando esclarece que existe uma inter-relação entre imaginação e cognição, pois a criança não transforma tudo em tudo, ao contrário, o faz de conta requer conhecer e pensar de forma prévia a ação.

A presença física e funcional dos objetos contribui para o desenvolvimento do brincar. E quanto menos estruturados eles forem, maior potencial apresentam para o processo criador infantil, por isso, torna-se necessário disponibilizar os vários tipos de objetos cotidianos, não apenas réplicas (que são os mais estruturados e deixam pouca margem para o deslocamento do aqui e agora), como também os artefatos e naturais (Blázquez, 2017). Possibilitar o acesso aos objetos nas escolas públicas ou IEPs de Educação Infantil significa colaborar para que a escola cumpra sua função social nesta etapa, e contribua para o desenvolvimento de crianças criadoras nas diferentes classes sociais alcançadas por estas instituições (Prestes, 2016; Vigotski, 2018).

Faz de conta-movimento-afeto

Por meio do diálogo com as crianças sobre suas vivências de faz de conta em contextos de relações triádicas, elas também expressaram a importância do movimento e

do corpo e quais afetos estavam envolvidos em suas criações imaginárias. A partir de recortes significativos da transcrição do grupo focal (ver Tabela 8/temas imaginação-movimento e imaginação-gostar), é possível identificar em suas falas e ações relacionadas, o lugar do corpo e movimento (“tirar o bebê”, “a gente torre”, “eu dei cambalhota”) e quais afetos estavam presentes nessas vivências (“a gente gosta de brincar”, “eu adoro brincar na escola”, “é muito legal”, “eu gosto”, “eu goto de bincar”, “a gente gosta”, “a gente gosta de bincar”, “eu já brinquei de se divertir muito”).

Cabe retomar aqui retomar Wallon (2019) com sua abordagem holística do desenvolvimento, reiterando a importância dos três elementos centrais e inseparáveis que se articulam na constituição do psiquismo humano: a afetividade, o ato motor e a inteligência. E assim, reafirmar a inter-relação entre corpo, afeto e intelecto nos processos criadores infantis.

Também, lembrar que em suas criações imaginárias as crianças expressam significados e sentidos tanto pela linguagem, como pelo próprio corpo, tornando evidente uma inter-relação entre corpo, fala e faz de conta no processo de desenvolvimento infantil. O faz de conta configura uma atividade não gráfica de letramento na Educação Infantil, por meio da qual “O corpo brinca, narra, desenha e escreve, muitas vezes simultaneamente. Ou seja, as atividades estão amalgamadas e se revelam no corpo/sujeito” (Costa et al., 2013, p. 83).

As falas das crianças representadas pelos recortes descritos (ver Tabela 7/temas imaginação-movimento e imaginação-gostar), colocam o brincar de faz de conta em um lugar de desejo e satisfação. Nessa perspectiva, a criança realiza o que deseja e age em função do que pensa, revelando uma inter-relação entre uma ação interna e externa. Na brincadeira a criança age “pela linha da menor resistência, ou seja, faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação (Vigotski, 2021, p. 229).

Embora a criação no faz de conta seja imaginária, os sentimentos vivenciados pelas

crianças são reais. Quando, por exemplo, Ariel expressou “a gente gosta de brincar de mãe e filha” (ver Tabela 7/temas imaginação-gostar), podemos afirmar que a imagem de mãe criada era imaginária, porém o sentimento de zelo que envolveu a prática de cuidado por ela vivenciado era autêntico. Assim “(...) e a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa e dela se apossa” (Vigotski, 2018, p. 30).

Existe uma dimensão sensível que se entrelaça à dimensão cognitiva nas ações criadoras infantis pois, conforme Silva (2012), durante a ação lúdica, a criança expressa sua visão de mundo, tanto de uma forma geral com base nos significados culturais que expressa ter se apropriado, como também, através de suas percepções particulares ou sentidos. Assim, é nessa dimensão do sentidos que os pequenos expressam sensivelmente sua perspectiva autoral sobre si mesmos e sobre o mundo, revelando seus modos de pensar e sentir por meio do faz de conta.

Assim, o faz de conta representa uma inter-relação entre imaginação, cognição, movimento e afeto, não sendo possível separar fantasia, realidade, intelecto, corpo e emoções conforme preconizado por Vigotski (2018) e Wallon (2019).

Diante disso, as opiniões das crianças evidenciaram a participação ativa de sujeitos situados historicamente, que se constituem a partir das relações sociais, e com base nisso, constroem seus argumentos em um dado contexto de trocas dialógicas (Pontercorvo et al., 2005). Essas trocas possibilitam a reflexividade sobre a própria ação ou agencialidade (Barbato et al., 2016), fator indispensável para a ocorrência das micro mudanças no desenvolvimento do brincar no cotidiano da vida escolar (Quiñones et al., 2023)

Por meio de suas narrativas sobre o faz de conta as crianças expressaram que o brincar ocorre enquanto fruição da imaginação nos mais diversos tempos e espaços, pois quando a necessidade é o faz de conta, as crianças não se prendem a horários e lugares pré-determinados. Também, que a mediação da professora e o acesso aos objetos cotidianos

são imprescindíveis para realização de suas criações imaginárias, e que nesse processo de mediação cabe parceria lúdica com intencionalidade e responsividade por parte da professora.

Além disso, o desenvolvimento do brincar de faz de conta configura um processo cultural complexo, que ocorre de forma lenta e gradual, em que as crianças aprendem a criar situações imaginárias fazendo uso convencional e substituto dos objetos, até chegar ao estágio de criar sem a presença física dos objetos. Em seu processo criador, as crianças refazem estes graus de complexidade dos usos simbólicos de objetos em construções simbólicas cada vez mais abrangentes apoiadas pelo uso da linguagem, por meio da qual empregam habilidades complexas como planejar, refazer o planejamento, dialogar enquanto se brinca e criar em parceria.

As crianças significaram o faz de conta como uma vivência construída por elas a partir da realidade cultural em que estão inseridas, por meio da qual fazem uso de objetos significativos, e de seus corpos, como meios para vivenciar desejos e afetos ainda não possíveis de serem realizados por elas no cotidiano por serem culturalmente apropriados aos adultos. Na perspectiva delas, elas brincam de faz de conta para “serem” cozinheiras, cabeleireiras, vendedores, pai, mãe, motorista etc., porque gostam, porque, além de objetos, podem usar seus corpos para vivenciar estes papéis de faz de conta, porém com sentimentos reais.

Capítulo 7 – Considerações finais e implicações do estudo

O faz de conta possui função essencial para o desenvolvimento infantil na primeira infância. Nesse momento do desenvolvimento, no contexto escolar da Educação Infantil, representa para a educadora a atividade-guia, que faz emergir a zona de desenvolvimento iminente, especialmente, dos 3 aos 6 anos, porém não é recurso pedagógico, nem instrumento para medir o brincar. É a base para o desenvolvimento de crianças criadoras e por isso, a professora deve ser parceira lúdica neste processo, oportunizando os espaços e tempos para acesso aos objetos e os modelos de ações, de forma responsiva e sensível.

Já para a criança, o faz de conta representa uma necessidade vital, a realização de desejos ainda não possíveis na vida cotidiana, por sua condição de infante. Ela não vive esse momento de forma reprodutiva ou imitativa, mas criadora. Embora não ignore as regras sociais que significam os papéis sociais que vivenciam, também não abrem mão da liberdade de criar o novo por meio de uma reelaboração criativa de suas experiências anteriores, e exercer autoria neste processo, combinando o velho de novas maneiras, vivenciando sentimentos reais.

O acesso aos objetos cotidianos em seus diferentes tipos (réplicas, artefatos e naturais) são imprescindíveis para o desenvolvimento do brincar de faz de conta na Educação Infantil. Quando disponibilizados, viabilizam a construção de situações simbólicas mais complexas por meio das quais as crianças rompem gradativamente com as amarras da experiências situacionais do aqui e agora, e ampliam cada vez mais a abstração.

Para tanto, cabe destacar mais uma vez, o papel da mediação semiótica adulta neste processo no contexto escolar, uma vez que os objetos são produtos culturais, que demandam aprendizagem fruto de uma relação triádica. Ainda, ressalta-se que essa ação continua sendo essencial mesmo com crianças com idade superior aos 2 anos de idade, mas é claro, considerando as especificidades de cada momento do desenvolvimento e o grau de apropriação cultural por parte das crianças.

O processo de criação oral mostrou-se relevante nas criações infantis, assim, foi possível destacar a importância da fala, além dos objetos e o próprio corpo para significar suas criações imaginativas. Possibilitar espaços e tempos para as crianças se expressarem em suas múltiplas formas garantiu a efetivação de uma escuta qualificada e significativa por parte da pesquisadora. Também fomentou posicionamentos críticos e relevantes tanto para uma compreensão mais abrangente da temática desta pesquisa, bem como, para elucidar estratégias práticas para o cotidiano da Educação Infantil.

Ao expressar seus posicionamentos críticos, as crianças evidenciaram sua condição de ser constituído pela cultura, mas que também produz cultura. Embasadas em suas experiências relacionais cotidianas, as crianças se expressaram acerca do faz de conta em contextos de relações triádicas, referenciadas pelas regras presentes na cultura em que estão inseridas. Suas narrativas evidenciaram seus processos de apropriação cultural, tendo por base as condições materiais e relacionais da realidade em que vivem. Seus discursos explicitaram suas inquietações e desejos de como deveria ser este brincar.

De um modo geral, podemos afirmar que ao empreender esta pesquisa tornou possível avançar no movimento histórico, político e cultural de resposicionamento das crianças como sujeitos em pesquisas. As ações envolvidas para tanto foram: incluir as crianças como colaboradoras ativas, priorizando procedimentos de construção de informações que ultrapassaram a observação, ou seja, também propiciando a escuta delas para alcançar uma compreensão mais ampla das suas perspectivas sobre o brincar.

E a partir desta experiência, também ficou evidente a necessidade de inovar ainda mais do ponto de vista metodológico em pesquisas futuras, ampliando a participação das crianças nas decisões que envolvam a própria pesquisa, como por exemplo, escolha e seleção dos objetos significativos para o brincar.

A partir do diálogo com Bela Adormecida (ver Tabela 8/tema imaginação-objetos), fica uma importante reflexão para futuras pesquisas, isto é, o questionamento em tom

reivindicativo da criança participante, trouxe uma resposta em forma de afirmação e esclarecimento por parte da pesquisadora, um posicionamento respeitoso e coerente com os objetivos desta pesquisa, uma vez que, a criança foi escutada e obteve uma resposta para sua indagação.

Todavia, podemos considerar que não foi possível, por meio desta estratégia de diálogo, explicitar o que realmente a criança estava querendo dizer com seu questionamento. Podemos apenas levantar algumas hipóteses: ela estava insatisfeita com a quantidade de objetos disponibilizados? Ela sentiu falta de algum objeto de seu interesse? Quais eram as expectativas da criança para aquele encontro em relação aos objetos? Sobre essas perguntas, nada podemos afirmar.

Por isso, cabe uma sugestão de uma outra forma de proceder, que venha garantir o rigor ético e ao mesmo tempo expandir o diálogo. Ou seja, para manter na descrição dos resultados da pesquisa os conteúdos explícitos trazidos pelas crianças, sem inferências da pesquisadora. Assim, seria pertinente ter utilizado a abordagem do questionamento ao invés de responder a criança com afirmações, e desse modo, teria possibilitado ampliar o diálogo ao questionar o porquê, na busca de entender o motivo por trás da pergunta.

Assim, do ponto de vista metodológico, é possível afirmar a relevância da solicitação do planejamento didático pedagógico prévio à professora, e ter incluído neste plano, os objetos como recursos pedagógicos selecionados a partir de um diálogo entre pesquisadora, professora e coordenadora, a fim de relacionar objetos que fossem significativos para as crianças. Ou seja, que possibilitassem a criação de situações imaginárias dentro dos temas de interesse delas, como cozinhar, cuidado com filhos, animais, cabelos, natureza etc.

Todavia, esse questionamento em tom reivindicativo de Bela Adormecida coloca em pauta que, para considerar os interesses das crianças em sua plenitude, não basta observá-las em ações que sejam mobilizadoras para elas e dialogar com os adultos que as

acompanham. É preciso também escutá-las durante todo o processo, seja no momento do planejamento, execução e avaliação para tomada de decisão que envolvam o seu brincar, ação em que é sujeito.

Mas isso não diminui a relevância desta pesquisa, pois embora muito conhecimento já tenha sido produzido acerca do papel do brincar atrelado ao faz de conta, poucos estudos priorizaram as perspectivas das crianças. Ao escutá-las, compreendemos que este tipo de atividade na Educação Infantil precisa ser melhor compreendida e implementada. Por meio de suas narrativas, as crianças explicitaram a importância da mediação semiótica, parceria lúdica e responsividade da professora com crianças com da Educação Infantil, bem como, a necessidade de acesso aos objetos.

Apesar de haver no cotidiano escolar o estabelecimento de uma rotina limitadora dos espaços e tempos destinados ao brincar de faz de conta, as crianças evidenciaram que são resistentes e criativas o suficiente para romper estas barreiras e vivenciar este momento tão significativo para seu desenvolvimento, de maneira plena.

Nesse sentido, consideramos que escutar não é somente ouvir as crianças, mas reconhecê-las como agentes nos diversos momentos do cotidiano escolar e da pesquisa científica. E isso significa não escutá-las apenas neste ou naquele momento, mas em todo o processo que envolva deliberar em assuntos de seu interesse, incluindo o brincar.

Assim, as contribuições desta pesquisa para os estudos da Psicologia do desenvolvimento na primeira infância e educação, centram-se na necessidade de recolocar a importância das vivências voltadas para o desenvolvimento do brincar no contexto da Educação Infantil, considerando as perspectivas das crianças sobre o próprio processo, bem como, na necessidade de validar estas perspectivas no momento da criação das diretrizes e planejamento político-pedagógico nesta etapa escolar. Especialmente reafirmamos, no que tange ao planejamento, execução, avaliação e replanejamento coletivo dos espaços, tempos e objetos. E a partir dessas premissas, fomentar a ampliação de

práticas pedagógicas afetivas, em que haja responsividade e a parceria lúdica apropriada ao desenvolvimento cada vez mais complexo do brincar imaginário.

Uma limitação desta pesquisa está ligada ao fator tempo, pois com o avançar da construção das informações, entendemos que seria útil também entrevistar a professora acerca de sua perspectiva sobre o brincar em configurações de relações triádicas, a fim de colaborar com reflexões sobre a própria prática pedagógica e, também, obter uma visão mais coletiva do processo do brincar. Entendemos que isso não diminuiria a participação das crianças, ainda que as opiniões fossem divergentes, ao contrário, tornaria ainda mais perceptíveis as contradições e barreiras existentes no cotidiano escolar da Educação Infantil, que impactam o brincar.

Também foram identificadas outras lacunas, tais como, a necessidade de aprofundar em futuras pesquisas na compreensão do papel da linguagem e sua inter-relação com o desenvolvimento das habilidades complexas de planejar e replanejar o roteiro imaginativo, dialogar e coconstruir (observadas nas novas categorias de usos simbólicos identificadas nesta pesquisa) durante os usos simbólicos de objetos em contextos de relações triádicas com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

Outra questão interessante seria ampliar a configuração das relações triádicas, incluindo os pares (criança-professora/colegas-objetos) e a partir disso, aprofundar na compreensão do posicionamento afetivo e papel responsivo da professora na proposição do brincar conjunto em parceria lúdica.

Referências

- Alharbi, M. O., & Alzahrani, M. M (2020). The Importance of Learning Through Play in Early Childhood Education: Reflection on The Bold Beginnings Report. International. *Journal of the Whole Child*, 5(2), 9-17. <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/1927/1208>
- Almeida, B. P., Fernandes, L. K., & Borges, F. T. (2020). De espectadora a criadora: imaginação, faz de conta e mídia televisiva no desenvolvimento infantil. *Psicologia & sociedade*, 32, 205-296. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32205296>.
- Barbato, S. (2016). A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontes para a aprendizagem. In Barbato, S., & Cavaton, M. F. F. (orgs.), *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental* (1ª ed., pp. 53-70). Edunit.
- Barbato, S., & Cavaton, M. F. F. (2016). A criança em transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. In Barbato, S., & Cavaton, M. F. F. (orgs.), *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental* (1ª ed., pp. 7-22). Edunit.
- Barbato, S., & Mieto, G. S. de M. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (orgs), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (1ª ed., pp. 91-110). Summus.
- Barbato, S., Mieto, G. S. de M., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In Oliveira, M. C. S. L., Chagas-Ferreira, J. F., Mieto, G. S. M., & Beralto, R. (Orgs.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (1ª ed., pp. 89-114). Alínea.
- Barbosa, J. P. V., & Vaz, A. M. (2019). Análise microgenética de processos de aprendizagem na pesquisa em educação em ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las*

Ciencias, 1(3), 458-477.

<http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/344>.

- Barbosa, M. V. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In Smolka, A. L. B., & Nogueira, A. L. H. (orgs), *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. (1ª ed., pp. 11-33). Mercado de Letras.
- Blázquez, N. Y. (2017). *Primeros usos simbólicos con objetos réplica y artefacto con niños/as de 9 a 24 meses*. [Tese de Doutorado] Universidad Autonoma de Madrid.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Making Play Smarter, Stronger, and Kinder: Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238559.pdf>
- Bondioli, A., & Savio, D. (2021). Brincadeira e avaliação formativa da criança: a SVALSI. *Educar em Revista*, 37, 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77696>
- Brasil. (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil.
- Brasil. (2006). Emenda Constitucional nº 53. Presidência da República/Casa Civil.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC, SEB.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, SEB.
- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 157-238. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300004>.

- Carbonieri, J., Eidt, N. M., & Magalhães, C. (2020). A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020215280>.
- Cárdenas, K., Rodríguez, C., & Palacios, P. (2014). DevelopmentFirst symbols in a girl with Down syndrome: A longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior & Development*, 37, 416–427. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.003> 0163-6383.
- Cavaton, M. F. F. (2010). *A mediação da fala, desenho e escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos* [Tese de Doutorado] Universidade de Brasília.
- Cavaton, M. F. F. (2017). A fala egocêntrica utilizada pela criança em atividade escolar de escrita. *Linhas Críticas*, 23 (51), 449-472. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8242/6751>
- Cooper, M., & Quiñones, G. (2022). Toddlers as the one-caring: coauthoring play narratives and identities of care. *Early Child Development and Care*, 192(6), 964-979. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1826465>
- Costa, M. T. M. S., Silva, D. N. H., & Souza, F. F. S. (2013). *Corpo, atividades criadoras e letramento* (1ª ed.). Sumus Editorial.
- Cruz, M. N. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In Smolka, A. L. B., & Nogueira, A. L. H. (orgs), *Emoção, memória, imaginação: A constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. (1ª ed., pp. 85-103). Mercado de Letras.
- Delfin, A. B., & Wang, W. (2023). The influence of pretend ‘technologies’ on children’s cognitive development in symbolic play. *International Journal of Play*, 12(3), 387-402. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235474>
- Fedewa, M., Watkins, L., Barber, A., & Baggett, J. Supporting Social Play of Preschoolers With and Without Autism: A Collaborative Approach for Special Educators and

- Speech Language Pathologists. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01488-6>
- Fleer, M. (2011). Conceptual Play: foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-236. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>.
- Fronckowiak, A. (2011). Poesia e infância: o corpo em viva voz. *Pro-Posições*, 22(2), 93-107. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200008>.
- Gatti, A. B. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas* (1ª ed.). Liber Livro.
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play it High, Play it Low Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211531.pdf>
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 75-92. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.
- Gonçalves, L. M., & Mietto, G. S. M. (2021). Educação Precoce: Interações Triádicas e Sistemas Semióticos. *Rev. Educação Especial*, 34, 1-29. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64551>.
- Governo do Distrito Federal, & Secretaria de Educação. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil* (2a ed.).
- Governo do Distrito Federal, & Secretaria de Educação. (2019). *Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Instituições Educacionais Parceiras que ofertam Educação Infantil* (2a ed.).

- Hà, T. A. (2022). Pretend Play, Early Language Development Relationships, and Impacts: A Comprehensive Literature Review. *Journal of Education*, 202(1), 122-130.
<https://doi.org/10.1177/0022057420966761>
- Kuhlmann Jr., M., & Fernandes, R. (2004). Parte I: Sentidos da infância – Sobre a história da infancia. In Faria-Filho, L. M. (org), *A infância e sua educação - materiais, práticas e representações* (1ª ed., pp. 15-33). Autêntica.
- Leite, A. R. I. P., & Rocha, M. S. P. M. L. (2018). Mediação Pedagógica e Imaginação na Educação Infantil. *Childhood & philosophy*, 14, 279-305. [https://doi: 10.12957/childphilo.2018.27812](https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.27812).
- Lunga, P., Esterhuizen, S., & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133>
- Marques, P. N. (2018). O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educ. Pesquisa*, 44, 183-267.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100497&lang=pt.
- Martineli, T. A. P., & Almeida, E. M. (2017). Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 523-531. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311194>.
- Minayo, M. C. S. (org). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (1ª ed.). Vozes.
- Montero, Ignacio; Dios, M. J., & Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22(3), 305-318. <https://doi.org/10.1174/021093901753581367>

- Morales, M. T. V., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., & López-Vélez, A. (2022). Aportaciones desde la psicomotricidad a la observación de las instalaciones artísticas. *Retos*, 45, 87-95. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi's 'Hundred Languages of Children' in early childhood education. *Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.757>
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. 10.1177/1463949117710800.
- Oliveira, I. M., & Padilha, A. M. L. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (orgs), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (1ª ed., pp. 17-38). Summus.
- Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, 36, 77-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007pt>.
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos*. [tese de doutorado] Universidad Autonoma de Madrid.
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2014). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Infant and Child Development Inf. Child*, 24, 23-43. 10.1002/icd.1873.
- Palácios, P., Rodríguez, C., & Sánchez, C. M. (2018). Communicative Mediation by Adults in the Construction of Symbolic Uses by Infants. *Integr Psych Behav*, 52, 209–227. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9422-1>.

- Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez-Sánchez, C., Hermosillo-De-La-Torre, A. E., Sahagún, M. A., & Cárdenas, K. (2016). Desarrollo de los primeros usos simbólicos en niños mexicanos desde la pragmática del objeto, *Estudios de Psicología*, 37(1), 59-89. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1122437>
- Palmieri, M.W.A., & Branco, A.U. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 365-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200014>
- Peres, S. G., Naves, R. M., & Borges, F. T. (2018). Recursos Simbólicos e Imaginação no Contexto da Contação de Histórias. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 151-161. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013877>.
- Pires, F. F., & Santos, P. O. S. (2019). O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. *Zero-a-Seis*, 21(40), 318-342. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p318>
- Pontercorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. (1ª ed.). Artmed.
- Prestes, Z. (2016). A brincadeira de faz de conta e a infância. *Trama Interdisciplinar*, 7(2), 28-39. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>
- Pulino, L. H. C. Z. (2016). Lugares de infância: tempo de encontro. In Barbato, S., & Cavaton, M. F. F. (orgs.), *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental* (1ª ed., pp. 71-97). Edunit.
- Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2023). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos três anos* (1ª ed.). APEI.
- Richter, S. R. S., & Berle, S. (2015). Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. *Educação & Realidade*, 40, 1027-1043. <https://doi.org/10.1590/2175-623651542>.

- Richter, S. R. S., & Murillo, M. V. (2020). Ação de Desenhar na Infância como Iniciação aos Segredos do Mundo. *Childhood & philosophy*, 16, 1-27. doi: 10.12957/childphilo.2020.48283.
- Rodríguez, C. (2006). *Del Ritmo al símbolo. Los signos em el nacimiento de la inteligência* (1ª ed.). Ice-Horsori.
- Rodríguez, C. (2022). The construction of executive function in early development: The pragmatics of action and gestures. *Human Development*, 66(4-5), 239-259. <https://doi.org/10.1159/000526340>.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan* (1ª ed.). Paidós.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338. 10.1174/021093902762224416.
- Sá, M. G. C. S., Siquara, Z. O., & Chicon, J. F. (2015). Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 37(4), 355-361. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.004>.
- Sando, O. J., Sandseter, E. B. H., & Brussoni, M. (2023). The Role of Play and Objects in Children's Deep-Level Learning in Early Childhood Education. *Education Sciences*, 13, 701-713. <https://doi.org/10.3390/educsci13070701>
- Saura, S. C. (2014). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 28(1), 163-75. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015>.
- Schlindwein, L. M., Martins, A. S., & Oliveira, R. D. (2019). Plunct Plact Zum: imaginação e criação artística na escola. *Cad. Cedes*, 39, 59-72. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213394>.

- Shih, Y. H. (2020). Investigating the Aesthetic Domain of the “Early Childhood Education and Care Curriculum Framework” For Young Students in Taiwan. *International Journal of Education and Practice*, 8, 37-44. 10.18488/journal.61.2020.81.37.44.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. (1ª ed.). Summus.
- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (orgs), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (1ª ed., pp. 111-131). Summus.
- Smith, V. H., & Sperb, T. M. (2007). A Construção Do Sujeito Narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, 12, 553-562. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000300012>.
- Versiane, L. S., & Beraldo, R. (2023). Protagonismo em crianças do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão. In Barbato, S., Beraldo, R., Mietto, G., & Maciel, D. (orgs.), *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias* (1ª ed., pp. 244-265). Editora Universidade de Brasília.
- Vygotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Vygotski, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In Vygotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (1ª ed., pp. 395-486). Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. (1ª ed.). Expressão Popular.
- Vygotski, L. S. (2003). O comportamento anormal. In Vygotski, L.S. *Psicologia Pedagógica*. (1ª ed., pp. 257-264). Artmed.
- Vygotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L.S. Vygotski*. (1ª. ed.). Expressão Popular.
- Wallon, H. (2019). *A evolução psicológica da criança* (3ª ed.). Martins Fontes.

Wang, W., & Delfin, A. B. (2023). Cell phones as ‘super props’: children’s language development in sociodramatic play. *Early Years*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2198170>

Apêndices

Apêndice 1- Carta de Revisão Ética ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas



Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Projeto: Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos

Pesquisadora responsável: Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

Orientadora: Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mietto

Carta de Revisão Ética

Considerando os aspectos éticos e os cuidados necessários por se tratar de uma pesquisa que se realizará com seres humanos e, além disso, com acesso aos aspectos psicológicos dos participantes, serão seguidos, rigorosamente, os seguintes passos: (1) submissão do projeto à Diretoria do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; (2) submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília para apreciação, com intuito de assegurar o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores; (3) entrega e esclarecimento do Termo de Aceite Institucional juntamente ao responsável pela instituição onde ocorrerá a pesquisa; (4) entrega e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa juntamente aos responsáveis e professora; (5) entrega, leitura compartilhada e esclarecimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido juntamente com cada participante; (6) produção e guarda sigilosa dos dados da pesquisa; (7) realização de reunião com os responsáveis e os participantes para a devolutiva dos resultados da pesquisa.

Constarão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e do Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa e todos os procedimentos da pesquisa, riscos e benefícios, assegurando o sigilo e anonimato, bem como também o direito pela desistência por parte dos participantes a qualquer momento.

Riscos

Compreende-se que não existe pesquisa sem riscos e que, desta forma, esta pesquisa contém riscos mínimos para os participantes. Estes riscos estão relacionados com os aspectos subjetivos que poderão ser acessados durante os procedimentos de construção dos dados.

Para o alcance do primeiro objetivo específico “compreender por meio da rotina escolar como o brincar surge enquanto fruição da imaginação”, pretende-se realizar dois encontros de observação livre em contextos do cotidiano, fazendo uso do diário da pesquisadora para registro escrito. Esse procedimento também visa amenizar os possíveis riscos: distrações ou vergonha por parte das crianças e desconforto por parte da professora devido à presença da pesquisadora, devido ao fato desta não ser uma pessoa com a qual convivem cotidianamente. Por meio desses encontros, pretende-se estabelecer a construção de confiança entre pesquisadora, crianças participantes e professora; ao anotar no diário de campo, a pesquisadora fará de forma não invasiva, de modo que não pareça estar vigiando.

Além disso, a fim de minimizar esses possíveis danos, os seguintes cuidados éticos serão tomados: antes de se iniciar os procedimentos de construção de dados, a professora, os adultos responsáveis e as crianças serão convidados a participarem de um encontro de formação no qual será apresentada a pesquisa e os documentos para autorização escrita da participação das crianças. Nesse encontro serão informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa e o Termo de Assentimento, (documento elaborado em linguagem simples e compreensível para o nível de entendimento dos participantes da pesquisa menores de 06 anos, em forma de convite, com esclarecimento dos objetivos, voluntariedade de participação, procedimentos, riscos, benefícios, confidencialidade, divulgação dos resultados e demais esclarecimentos necessários de forma lúdica, sendo o assentimento obtido na forma escrita: pintura em campo específico); também, os participantes poderão esclarecer dúvidas e ficarão cientes de que podem optar por desistir da pesquisa quando bem quiserem. A professora e os responsáveis pelas crianças participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.

Uma vez alcançada esta meta, levar-se-á em consideração ainda nesse encontro, os aspectos éticos voltados para o diálogo e interações com as crianças – convite para integrar a pesquisa, assentimento na versão impressa em formato lúdico, escolha de um pseudônimo pela própria criança, acordos sobre horários e locais para os encontros. Ou seja, será realizada uma breve explicação sobre a presença da pesquisadora na escola, esclarecendo

que ela estará observando alguns momentos de brincadeiras e que algumas vezes fará algumas perguntas e que se alguém quiser, poderá responder; após esse momento, será dada oportunidade para as crianças se apresentarem e em seguida se estabelecerá um diálogo com elas a partir das proposições do Termo de Assentimento, que terá um formato lúdico e apropriado à linguagem infantil com a finalidade de se obter o consentimento delas quanto à participação na pesquisa. Após terem aceitado participar da pesquisa, as crianças serão convidadas a escolher um pseudônimo por meio do seguinte questionamento: qual outro nome você mais gosta e aceitaria que fosse usado no lugar do seu próprio nome?

Tendo em vista o alcance do segundo objetivo específico “compreender o processo de complexificação dos níveis de usos simbólicos de objetos em contextos de interações triádicas”, pretende-se realizar três encontros de observações sistemáticas em contextos de brincadeiras e quanto ao último objetivo específico “identificar como as crianças compreendem o ato de imaginar em contextos de interações triádicas”, será realizado um encontro de entrevista semiestruturada contextos de brincadeiras.

Em ambos procedimentos de pesquisa se fará uso de videograções para registro dos encontros. Visando amenizar o risco de distração por parte das crianças com a chegada da pesquisadora, possivelmente atrapalhando a execução do planejamento didático da professora, a pesquisadora buscará chegar ao local de pesquisa pelo menos uma hora antes do início das atividades pedagógicas. Para minimizar os riscos de constrangimento por parte da professora e das crianças quanto às videograções e entrevistas, será mantido o mais rigoroso sigilo das informações que permitam identificá-los. Os dados provenientes de participação nessa pesquisa, tais como as observações e as videograções das brincadeiras ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Serão preservadas as identidades e integridade física e psicológica dos sujeitos participantes. Nenhuma videogração será exposta ou compartilhada, nem mesmo com os profissionais da escola. Os nomes dos participantes da pesquisa e o nome da escola serão preservados, utilizando-se pseudônimos para identificá-los conforme já esclarecido; as imagens serão protegidas não ocorrendo identificação em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz etc). Os participantes não serão identificados em artigos para periódicos ou capítulos de livros que poderão ser publicados com os resultados obtidos no estudo, nem durante apresentações em eventos científicos.

Ressalto ainda que mantereí os arquivos, físicos e digitais, sob minha guarda e responsabilidade por no mínimo 5 anos após o término da pesquisa. Comprometo-me a

anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais; a apresentar relatório parcial após 2 meses da conclusão da coleta e relatório de término da pesquisa com os resultados após 1 mês da defesa da dissertação

Pretendo durante todo o processo observar e avaliar com atenção qualquer mudança que algum participante demonstre, seja de ordem física ou emocional, que possa ocorrer no decorrer da pesquisa, a fim de que o mesmo seja assistido de forma a não acentuar os efeitos de quaisquer situações adversas que possam gerar desconforto. Da mesma maneira, buscarei esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem e caso os participantes considerem necessário ou evidenciem necessidade, a pesquisa conta com a pesquisadora enquanto profissional de saúde mental para suporte relativos às questões que possam surgir no momento da construção de dados. E ainda que com todos esses cuidados, ocorra a necessidade de acolhimento e encaminhamento de algum participante para atendimento psicológico, estas intervenções serão realizadas visando restabelecer o bem-estar do participante em questão.

Benefícios

Como *benefícios*, acredita-se que os resultados deste estudo podem contribuir para aprimoramento das técnicas de pesquisa empregadas para construção e análise dos dados; as crianças serão valorizadas como sujeitos em pesquisa, colaborando com opiniões que poderão fundamentar o melhoramento ou construção de políticas públicas voltadas para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem; as áreas de Psicologia e Educação terão acesso a resultados de uma pesquisa original. A partir desses resultados, considera-se a proposição de reflexões nos ambientes escolares acerca de ações por processos de ensino e aprendizagens significativos, os quais impactarão de modo positivo nos processos de desenvolvimento na primeira infância.

Diante disso, reafirmo que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

Declaro estar ciente de que o protocolo de pesquisa deve estar de acordo com as resoluções: CNS 196/96 e posteriores como o Ofício Circular N° 11/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS.

Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis



Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Projeto: Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos

Pesquisador responsável: Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

Orientadora: Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mietto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis

Este é um convite para a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa: “Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos”, de responsabilidade de Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as compreensões que as crianças expressam acerca do processo de imaginar em momentos de brincadeiras em contextos de interações triádicas na Educação Infantil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em permitir a participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa.

Você e seu (sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome e o nome dele (a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los (a). Os dados provenientes da participação dele(a) na pesquisa, tais como arquivos de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de duas sessões de observações livres, três sessões de observações sistemáticas e uma sessão de entrevista semiestruturada com a professora e as crianças participantes. É para esse procedimento que seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar.

A participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa não implica em nenhum risco físico. Caso ocorra algum desconforto durante as observações e entrevistas, a pesquisadora responsável tomará todas as medidas necessárias para preservar suas condições física, psicológica e social e oferecerá assistência.

Espera-se com esta pesquisa aprimorar técnicas de construção de dados; valorizar as crianças como sujeitos coparticipantes em pesquisa, colaborando com opiniões que poderão fundamentar o melhoramento ou construção de políticas públicas voltadas para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem; construir pesquisas originais para as áreas de Psicologia e Educação; e a partir dos resultados proposição de reflexões nos ambientes escolares acerca de ações por processos de ensino e aprendizagens significativos, os quais impactarão de modo positivo nos processos de desenvolvimento na primeira infância.

A participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ele(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail avanyroteixeira@hotmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão informados a você e seu (sua) filho (a) e publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, autorizo meu(minha) filho(a) a participar desse estudo. E através deste instrumento, autorizo a pesquisadora Avany Rodrigues Teixeira dos Santos a utilizar as informações obtidas por meio das observações e entrevistas com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área de Psicologia.

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e estrangeiras, desde que mantido o sigilo sobre a identidade do (da) meu (minha) filho (a), podendo usar pseudônimos.

Eu, _____,
RG _____, declaro para fins de autorização do(a) meu(minha) filho(a)

_____, na participação da pesquisa “Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos” na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em autorizar meu(minha) filho(a) a participar das atividades propostas.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável

Apêndice 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professora



Universidade de Brasília – UNB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Projeto: Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos

Pesquisador responsável: Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

Orientadora: Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mietto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professora

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos”, de responsabilidade de Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as compreensões que as crianças expressam acerca do processo de imaginar em momentos de brincadeiras em contextos de interações triádicas na Educação Infantil. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como anotações das observações livres, videogravações das observações sistemáticas e entrevistas ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de duas sessões de observações livres, três sessões de observações sistemáticas e uma sessão de entrevista semiestruturada com as crianças participantes durante a realização de suas aulas em contextos de brincadeiras. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar com a sua turma. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco para a sua integridade física, mental ou moral.

Espera-se com esta pesquisa aprimorar técnicas de construção de dados; valorizar as crianças como sujeitos coparticipantes em pesquisa, colaborando com opiniões que poderão fundamentar o melhoramento ou construção de políticas públicas voltadas para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem; construir pesquisas originais para as áreas de Psicologia e Educação; e a partir dos resultados proposição de reflexões nos ambientes escolares acerca de ações por processos de ensino e aprendizagens significativos, os quais impactarão de modo positivo nos processos de desenvolvimento na primeira infância.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) XXXXXXXX ou pelo e-mail avanyroteixeira@hotmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão informados a você e publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário e depois de conhecer o objetivo da pesquisa, bem como estar ciente que os resultados serão publicados. E através deste instrumento, autorizo a pesquisadora Avany Rodrigues Teixeira dos Santos a utilizar as informações obtidas por meio das observações e entrevistas com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área de Psicologia.

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e estrangeiras, desde que mantido o sigilo sobre a minha identidade, podendo usar pseudônimos.

Eu, _____,
RG _____, declaro para fins de autorização que concordo em participar

da pesquisa “Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos” na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em participar das atividades propostas.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do(a) colaborador

Apêndice 4- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Pais ou Responsáveis



Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Projeto: Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos
Pesquisador responsável: Avany Rodrigues Teixeira dos Santos
Orientadora: Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mietto

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Pais ou Responsáveis

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz de meu(minha) filho(o), na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos”, sob responsabilidade de Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, estudante de mestrado, vinculada ao Departamento do Instituto de Psicologia – IP/PED/Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar -PG-PDE da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz de meu(minha) filho(o) podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e pesquisadora responsável.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz de meu(minha) filho(o) por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de meu(minha) filho(o).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o responsável pelo participante.

Em caso de dúvida em relação à pesquisa, você pode contatar a pesquisadora através do telefone (61) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail avanyroteixeira@hotmail.com; e o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 5 - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Professora



**Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE**

Projeto: Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos

Pesquisador responsável: Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

Orientadora: Dr^a Gabriela Sousa de Melo Mietto

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa para Professora

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos”, sob responsabilidade de Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, estudante de mestrado, vinculada ao Departamento do Instituto de Psicologia – IP/PED/Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar -PG-PDE da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e pesquisadora responsável.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Em caso de dúvida em relação à pesquisa, você pode contatar a pesquisadora através do telefone (61) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail avanyroteixeira@hotmail.com; e o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 6 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO

Projeto: *Narrativas das Crianças da Educação Infantil sobre o Processo de Imaginar a partir dos Usos Simbólicos de Objetos*

Olá! Meu nome é Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, faço parte de um grupo de cientistas que trabalha na Universidade de Brasília e estou aqui para lhe fazer um convite. Esse convite é para algumas conversas sobre como você brinca na escola. Primeiro, eu conversei com seus pais para saber se eles deixariam a gente ter essa conversa e agora chegou a vez de escutar você.

1

A NOSSA MISSÃO É DESCOBRIR

- Como você brinca na sua escola e como isso poderá ajudar a melhorar as formas como os professores ensinam você.

2

PARA ISSO VAMOS PRECISAR FAZER ALGUNS

- Vídeos sobre o que você e seus colegas fazem enquanto estão brincando e saber sua opinião sobre isso.

3

TUDO ISSO PODE CAUSAR COISAS BOAS E RUINS, POR EXEMPLO:

- Que alguém fique com vergonha ou desconfiado com a minha presença durante os primeiros dias. Mas se isso acontecer, faremos o que for preciso para que você fique bem novamente.
- Mas, também vai nos ajudar para que todos aprendam de forma mais divertida.
- Pode ficar tranquilo, não falaremos a outras pessoas da sua participação, nem daremos as informações que você falar. Os resultados da pesquisa vão ser escritos, mas sem mostrar seu nome.
- Quando a gente terminar a pesquisa, vamos fazer uma reunião com você, sua professora e seus pais para conversarmos sobre o que aprendemos com nosso estudo.
- Toda vez que você tiver qualquer dúvida sobre nossa pesquisa poderá falar comigo por telefone ou e-mail; ou também com o grupo de cientistas que trabalham comigo nessa

4

MOMENTO DAS PERGUNTAS:

Se você não está entendendo, a qualquer momento pode perguntar que a gente responde, sem problema.

5

MOMENTO DE FALAR COM SEUS RESPONSÁVEIS

Se você quiser pode conversar com as pessoas da sua família, sua participação vai valer se eles também deixarem!

6

HORA DE DIZER SIM OU NÃO!

Tanto faz!

De um jeito ou de outro vamos ficar satisfeitos!

Além disso, você pode desistir a qualquer

Você topa fazer parte?

SIM

NÃO

Pinte o quadrado que indique sua resposta de aceite ou não. Se a sua resposta for sim, você irá pintar o quadrado com a mão dando um "joinha" (dedão para cima) e se a sua resposta for não, você irá pintar o quadrado com a mão indicando que não quer (dedão para baixo). E receberá uma cópia deste termo de assentimento.



NOME DO PARTICIPANTE: _____

Declaração da pesquisadora

Declaro que fiz a leitura do termo com o participante, esclareci dúvidas e obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento oral e gráfico do participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da pesquisadora: Avany Rodrigues Teixeira dos Santos

E-mail:

avanyroteixeira@hotmail.com

Telefone: (61)XXXXXXX

Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UNB E-mail: cep_chs@unb.br

Telefone: (61) 3107 1592

Assinatura: _____ Local/data: _____

Anexos

Anexo 1 - Solicitação de Autorização para Pesquisa



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
A) Informações Pessoais
Nome: _____
Endereço: _____ _____
Telefone(s): _____
E-mail: _____
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)
Matrícula: _____ Cargo/Função _____
Órgão de Lotação/Exercício: _____
C) Outras Informações
Coordenação Regional de Ensino: _____
Área da Pesquisa: () Especialização () Mestrado () Doutorado
Título da Pesquisa: _____ _____ _____
Instituição Interessada: _____
Objetivo da Pesquisa: _____ _____ _____ _____

Data: _____ / _____ / _____ Assinatura: _____

D) Parecer Final da Direção da EAPE

() Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF.

() Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.

Assinatura e Carimbo – EAPE

Anexar:

- . Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;
- . Carta da Instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).

* Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE

SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070

Telefone: 3901-2378

Anexo 2 – Termo de Aceite Institucional

ACEITE INSTITUCIONAL

O/A Sr./Sra. *nome completo do/da responsável pela instituição, cargo do/da responsável* do/da *nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, está de acordo com a realização da pesquisa *título da pesquisa*, de responsabilidade do/da pesquisador/a *nome do/da pesquisador/a responsável*, estudante de *(graduação, mestrado ou doutorado)* no Departamento de *indicar o nome do departamento e programa de pós-graduação* da *Universidade de Brasília*, realizada sob orientação de *nome do/da orientador/a do projeto*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de *(explicitar as atividades previstas para a coleta dos dados)* com *(explicitar quem serão os participantes de pesquisa)*. A pesquisa terá a duração de *semanas/meses/anos*, com previsão de início em *mês/ano* e término em *mês/ano*.

Eu, *nome completo do/da responsável pela instituição, cargo do/da responsável* do/da *nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, de _____ de 20 .

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição