

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOGO DE PAPÉIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS  
TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO CARLOS-SP

2022

SARA MANZINI BERTOLO

JOGO DE PAPÉIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS  
TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação Escolar: Teorias e Práticas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Aparecida Mello.

**Bolsa:** CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

SÃO CARLOS-SP

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sara Manzini Bertolo, realizada em 30/08/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Marcela Cristina de Moraes (UFF)

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bertolo, Sara Manzini

Jogo de Papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural:  
pressupostos teóricos-metodológicos para a Educação  
Infantil / Sara Manzini Bertolo -- 2022.  
165f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Maria Aparecida Mello  
Banca Examinadora: Marcela Cristina de Moraes, Abel  
Gustavo Garay González  
Bibliografia

1. Jogo de Papéis. 2. Educação Infantil. 3. Teoria  
Histórico-Cultural. I. Bertolo, Sara Manzini. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

*Dedico este trabalho aos profissionais da Educação, para que não se esqueçam que a Educação é um ato político em essência.*

## AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

## AGRADECIMENTOS

À minha família;

Aos meus amigos;

Às pessoas que direta ou indiretamente me auxiliaram na minha caminhada tanto profissional quanto pessoal;

Aos Educadores que me inspiraram no meu percurso profissional;

Às crianças que me inspiram a cada dia;

À UFSCar;

Aos funcionários da UFSCar;

Aos docentes e gestores da Secretaria Municipal e Estadual de Educação de São Carlos;

À CEMEI Dionísio da Silva e sua comunidade por me acolherem;

Aos professores do Curso em Licenciatura em Pedagogia da UFSCar;

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar;

Aos coordenadores, meus orientadores, Dr. Douglas Aparecido de Campos e Dra. Maria Aparecida Mello;

Aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky;

Aos membros da banca examinadora Prof. Dr. Abel Gustavo Garay Gonzalez, Profa. Dra. Elsie Alejandrina Pérez Serrano, Profa. Dra. Eliane Nicolau da Silva, Profa. Dra. Marcela Cristina de Moraes pelo aceite e amizade nesses anos formativos;

À CAPES uma vez que o presente trabalho foi realizado com seu apoio financeiro;

A todos por se mostraram disponíveis e me auxiliaram durante esse percurso formativo;

Por fim, não menos importante, aos ausentes neste agradecimento vou ao encontro dos escritos de Clarice Lispector (2002, p. 177) “Mas você? - eu não posso e nem quero explicar, eu agradeço.”

*“El gran conocedor de los hombres, Gorki, decía: “No hay nada más importante y curioso en la vida que los motivos de los actos humanos””*  
(SMIRNOV et al., 1978, p. 348, grifo nosso).

*Se fere a minha existência, eu serei resistência! ELE NÃO!  
Viva a balbúrdia da universidade pública!  
Viva a Ciência!  
Viva o SUS!  
Viva a vacina!*

*[...] Os heróis dessa época não se achavam, ainda escravizados à divisão do trabalho, cuja ação limitativa, tendente à unilateralidade, se verifica frequentemente entre seus sucessores. Mas o que constituía sua principal característica era que quase todos participavam, ativamente das lutas práticas de seu tempo, tomavam partido e lutavam, este por meio da palavra e da pena, aquele com a espada, muitos com ambos. Daí essa plenitude e força de caráter que fazia deles homens completos. [...].*

(ENGELS, 1979, p. 16, grifo nosso)

*VOCÊ JÁ PENSOU o que REPRESENTA O PROFESSOR A SEU FILHO?*



*Avenida São Carlos, esquina com a rua Major José Inácio, déc. 1950.  
Acervo (APH-FPMSC, 195-)*



## RESUMO

Esta pesquisa de natureza teórica é o resultado de um estudo teórico-bibliográfico acerca da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Elaboramos como fio condutor de nossa investigação a questão de pesquisa: Quais são os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à professora da Educação Infantil para desenvolver e avaliar a atividade de jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural com crianças de três a cinco anos? A fim de responder à questão apresentada elucidamos como objetivo: sistematizar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a professora da Educação Infantil atuar com crianças de três a cinco anos. O percurso metodológico ocorreu de acordo com o método do materialismo histórico-dialético e com o método genético de Vigotsky por meio de leituras de livros de autores clássicos da teoria e de pesquisadores que estudam o assunto. O procedimento para a coleta e análise dos dados foi respaldado nos métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica proposto por Salvador. Elegemos como categoria de análise os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos das pesquisas sobre jogo de papéis com crianças de Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. Os elementos fundamentais da atividade de jogo de papéis são conteúdo, personagens, objetos, ações lúdicas e relações autênticas. As investigações evidenciam que a sistematização dessa atividade compreende o planejamento, execução e avaliação da docente, para isso, é necessário ela identificar ou sugerir o conteúdo do jogo de papéis; eleger e delimitar os personagens do jogo; eleger e delimitar os objetos do jogo; identificar as ações lúdicas do jogo; identificar e desenvolver as relações autênticas no jogo. Dessa forma, as pesquisas evidenciaram especificidades próprias para aplicação dos instrumentos e procedimentos teóricos-metodológicos aos elementos do jogo, tais como, roda de conversa, resolução de problema por perguntas, apresentação e/ou criação de objetos, vídeos, figuras etc. Portanto, concluímos que as implicações dessa pesquisa para as práticas pedagógicas convergem no aperfeiçoamento de estratégias teóricas-metodológicas para as professoras desenvolverem e aplicarem na atividade de jogo a fim de potencializar o desenvolvimento cultural das crianças.

**Palavras-chave:** Jogo de papéis; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This theoretical research is the result of a theoretical-bibliographic study about the role-playing activities in the Early Childhood Education based on the Historical-Cultural Theory. As guiding thread of our investigation we elaborate the following question: What are the theoretical-methodological foundations required for the Early Childhood teacher to develop and evaluate the role-playing activity based on the Historical-Cultural Theory with children from three to five years old? In order to answer the question, we elucidate the objective: to systematize the theoretical-methodological foundations needed to understand the process of development and evaluation of the role-playing activity in Early Childhood Education, from the perspective of Historical-Cultural Theory, for the Education teacher Children work with children from three to five years old. The methodological course followed the historical-dialectical materialism and Vygotsky's genetic method by reading books of classical authors and researchers who study the subject. The data collection and analysis procedure was supported by the methods and techniques of bibliographic research proposed by Salvador. We chose as a category of analysis the theoretical-methodological foundations, procedures and instruments of the researches on role-playing with children in Early Childhood Education based on the Historical-Cultural Theory. The fundamental elements of the role-playing activity are content, objects, ludic actions and authentic relationships. The investigations show that the systematization of this activity comprises the planning, execution and evaluation of the teacher, for this reason, it is necessary for her to identify or suggest the content of the role game; elect and delimit the characters of the game; to choose and delimit the objects of the game and their dispositions in the school space; identify the game's ludic actions; identify and develop authentic relationships in the game. Thus, the research shows specificities for the instruments' applications and theoretical-methodological procedures to the game's elements, such as conversation circles, problem-solving through questions, presentation and/or creation of objects, videos, figures and so on. We conclude, therefore, that the implications of this research for pedagogical practices converges in the improvement of theoretical-methodological strategies for teachers to develop and apply in the game activity in order to enhance the cultural development of children.

**Key-words:** Role-Play; Early Childhood Education; Historical-Cultural Theory.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Documentos da Educação Infantil e o jogo de papéis.....	23
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>42</b>
2.1 Fundamentos básicos para o desenvolvimento humano.....	42
2.2 A periodização do desenvolvimento infantil de zero a seis anos e a educação escolarizada .....	49
2.3 O trabalho docente e o jogo de papéis na Teoria Histórico-Cultural .....	63
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>80</b>
3.1 Princípios do método e metodologia na Teoria Histórico-Cultural .....	80
3.2 Procedimentos metodológicos desta pesquisa teórica.....	86
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>97</b>
4.1 Os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento e avaliação do jogo de papéis com crianças da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. ....	97
4.1.1 As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural	99
4.1.2 Contribuições das investigações científicas: evidências dos fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos acerca do jogo de papéis às professoras e aos pesquisadores da Educação Infantil.....	115
4.1.2.1 Identificar ou sugerir o conteúdo do jogo de papéis .....	118
4.1.2.2 Eleger e delimitar os personagens do jogo de papéis .....	122
4.1.2.3 Eleger e delimitar os objetos do jogo .....	129
4.1.2.4 Identificar as ações lúdicas no jogo de papéis.....	132
4.1.2.5 Identificar e desenvolver as relações autênticas no jogo de papéis.....	137

4.1.3	Elementos didáticos para a sistematização e avaliação da atividade de jogo de papéis com pré-escolares .....	139
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>161</b>

## APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA

Sou filha de proletários, dos serviços públicos gratuitos como a Escola Pública e o Sistema Único de Saúde – SUS. Filha, irmã, sobrinha e neta de pessoas que continuam sonhando, lutando, abrindo mãos de oportunidades para que eu estivesse neste local de saberes, de ciência, de privilégio, a UNIVERSIDADE laica, pública e gratuita.

Situar esta pesquisa é situar as minhas experiências formativas na universidade. A inserção na “vida universitária” me motivou a experienciar as diversas oportunidades que esse meio poderia proporcionar-me.

No primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar foram apresentados as diversas teorias do conhecimento aos discentes pelos professores e convites para participarem de seus grupos de estudos com base em seus referenciais epistemológicos.

Curiosa que sou, participei de alguns grupos com suas bases teóricas respaldadas no Materialismo Histórico-Dialético. Por motivos econômicos – condução à universidade – e de horários não foi possível dar continuidade na participação de todos.

Nesse período, tive contato com a Teoria Histórico-Cultural<sup>1</sup> ou Psicologia Histórico-Cultural por meio da disciplina: Corpo e Movimento, ministrada pela professora Carolina Picchetti Nascimento, que estava substituindo a professora Maria Aparecida Mello devido ao seu afastamento em função do cargo de Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis – ProACE – UFSCar.

Nessa mesma época, fiquei interessada por esse referencial teórico e me inscrevi no processo seletivo para o projeto de extensão universitária denominado: Comunidade On Line de Educação Infantil ofertado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky<sup>2</sup> – NEEVY.

---

<sup>1</sup> No decorrer do relatório, optamos por denominar o referencial teórico de “Teoria Histórico-Cultural” ao invés de Psicologia Histórico-Cultural. Esta opção é decorrente da justificativa nos escritos do investigador Leontiev (1991) pertencente à Escola de Vigotsky. O pesquisador explica que “Vygotski” foi quem formalizou o método dialético na ciência psicológica. Nas palavras do autor, “[...] La teoría histórico-cultural de Vygotski, con sus ideas sobre el carácter mediado de los procesos psíquicos [...] fue la primera formalización psicológica de esse modelo [...]” (LEONTIEV, 1991, P. 449).

<sup>2</sup> A transliteração da nomenclatura Lev Semionovitch Vigotski possui diversas variações na língua portuguesa. Seguiremos nesta pesquisa teórica a grafia Lev Semionovitch Vigotsky adotada pelo grupo NEEVY– UFSCar. A justificativa é devido ao fato que o som na pronúncia da última letra do nome Vigotsky é semelhante ao U em português, mas em russo a escrita desta letra é Y.

A aprovação na seleção possibilitou-me o contato tanto da relevância social e acadêmica da extensão universitária diante a sua indissociabilidade entre a teoria e prática, quanto da Teoria Histórico-Cultural.

O sentimento de pertencimento a um coletivo institucional, o NEEVY, intensificou-se com a minha participação na organização do III Seminário de Projetos de Extensão sobre a Escola de Vigotsky (2015) e, posteriormente no mesmo ano, com a divulgação do NEEVY como grupo de pesquisa e extensão no 2º Congresso de Extensão da Associação das Universidades do Grupo de Montevideo – AUGM.

Além disso, a oportunidade de compreender a dinâmica da pesquisa no contexto universitário surgiu da possibilidade apresentada pelo professor Douglas Aparecido de Campos, também líder do NEEVY.

Ele convidou-me para participar de uma pesquisa de iniciação científica a respeito da participação política estudantil e permanência universitária em decorrência de seu pós-doutorado intitulado: Colonialismo, Democracia e a Formação no Ensino Superior: a participação política dos alunos nas comunidades acadêmicas nas Universidades Públicas (CAMPOS, 2015).

Eu aceitei o desafio, pois me identifiquei com o tema, uma vez que eu pertencia e continuo fazendo parte da população de discentes que vivenciam e vivenciaram alguma(s) forma(s) de dificuldade(s) de permanência na trajetória universitária. O tema principal desdobrou-se no título da iniciação científica: “As dificuldades de permanência dos estudantes na universidade” (BERTOLO, 2017).

Assim, a minha trajetória universitária foi garantida pelas bolsas que consegui desde a graduação até a pós-graduação: extensão universitária (PROEX–UFSCar nos anos de 2015 – Comunidade On Line de Educação Infantil; 2016-2018-2019 – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky), iniciação científica (UFSCar-CNPq 2016-2017), pós-graduação mestrado (CAPES 2020-2022), assim como, na participação em eventos como ouvinte, participante e organizadora.

Destaco as principais experiências possibilitadas pelo NEEVY, a saber: III, IV, V Seminários de Projeto de Extensão sobre a Escola de Vigotsky; XXIV Congresso de Iniciação Científica – CIC e IX Congresso de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – CIDTI da UFSCar; IV Seminário de Grupos de Pesquisa do Curso de Pedagogia Presencial da UFSCar; IV Fórum ISCAR – Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e da Atividade – Brasil; IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental; XXVI Jornada de Jóvenes Investigadores AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

Assim, a participação no NEEVY possibilitou o estudo sobre os processos de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento humano. Ademais, a necessária compreensão sobre as divergências e convergências presentes nas concepções teóricas-metodológicas do campo educacional foi fomentada por meios das reuniões de estudos, de diálogos e de reflexões no grupo.

Apesar disso, apenas os estudos não contemplavam em mim a necessidade de aplicar a teoria na prática. Desse modo, eu não realizava a transformação social por meio da práxis (unidade entre teoria e prática), um dos pilares atribuídos à Teoria Histórico-Cultural – THC.

É preciso dizer que o conceito de práxis e sua aplicabilidade foram anunciados a mim por meio da obra *Filosofia da Práxis* do autor Vásquez (2003). Na perspectiva e concepção deste pesquisador, “Toda práxis es actividad [...]”, bem como, “La actividad humana es, por tanto, actividad conforme a fines, y éstos sólo existen por el hombre, como productos de su conciencia. [...] El fin es, a su vez, la expresión de cierta actitud del sujeto ante la realidad. Por el hecho de trazarme un fin, adopto cierta posición ante ella.” (VÁSQUEZ, 2003, p. 266).

A partir dos excertos citados acima e das formas e níveis de práxis, tais como, produtiva, artística, experimental, política, criadora, reiterativa, espontânea, reflexiva, burocratizada etc., expressos nos escritos de Vásquez (2003), posso dizer que naquele momento emergia em mim a necessidade de concretizá-la.

Dessa forma, destaco a vontade pessoal de aplicar a práxis de caráter político. Essa caracteriza-se pelo compromisso político do sujeito, ser social e consciente, que procura se humanizar para além dos objetos, isto é, a si mesmo (VÁSQUEZ, 2003).

Nessa perspectiva, ressalto que foi latente a necessidade de compartilhar e mediar os saberes socializados e transmitidos pelo curso de licenciatura à comunidade escolar de forma intencional. Em outras palavras, consistiu na necessidade de contribuir significativamente na vida de todos os sujeitos da comunidade escolar, principalmente, em mim, nas crianças, nas professoras<sup>3</sup> da instituição escolar.

Os motivos dessa minha necessidade foram ao encontro dos escritos de Vigotsky (2001) ao discorrer sobre a Educação ter um caráter social, assim como, de que:

[...] la experiencia personal del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica. En rigor, desde el punto de vista científico, no se puede

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo professor no feminino diante ao maior número de docentes do sexo feminino atuando na Educação Infantil no país do que do sexo masculino, como demonstra o último Censo Escolar de 2019. No ano de 2020, o Brasil possuía 306.239 docentes nas creches totalizando 298.199 femininos e 8.040 masculinos. Nas pré-escolas consistia em 328.036 docente sendo 309.806 femininos e 18.230 masculinos. Portanto, os dados indicaram que a quantidade de profissionais do sexo feminino prepondera nas instituições escolares brasileiras (INEP, 2021).

educar (directamente) a otro. No es posible ejercer una influencia directa y producir cambios en un organismo ajeno, sólo es posible educarse a uno mismo, es decir, modificar las reacciones innatas a través de la propia experiencia (VIGOTSKY, 2001, p. 115).

Desse modo, essa minha necessidade foi sendo satisfeita por meio da conversão da experiência discente na forma de trabalho pedagógico concreto. Isso aconteceu por meio de desenvolvimento de atividades pedagógicas sistematizadas nos estágios obrigatórios do curso de licenciatura. Atualmente, no ano de 2022, foi intensificado pela vivência como professora temporária no Centro Municipal de Educação Infantil – Dionísio da Silva em Santa Eudóxia.

Segundo os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, “La actividad del hombre está dirigida a satisfacer sus necesidades [...]”. Além do mais, ela tem objetivo e conteúdo concreto e é classificada em naturais, superiores de caráter social, materiais superiores e espirituais. Aliás, ela é determinada pelas condições sociais de vida dos seres humanos e é satisfeita por meio do trabalho devido a elaboração e produção de objetos que a satisfaz (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 341).

Para esses autores, o que impulsiona a satisfazer a necessidade é o motivo da atividade. Para eles, o motivo é “[...] aquello que reflejándose en el cerebro del hombre excita a actuar y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada [...]” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 346).

Sendo assim, é fundamental saber os motivos da atividade, uma vez que o “[...] significado psicológico de una u otra acción depende de su motivo, del sentido que tiene para el sujeto [...]” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 347).

Além do mais, na perspectiva da atividade educativa tanto para os professores quanto para os alunos, os mesmos autores apresentam que [...] La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza. Esta actividad, no solamente no se puede enriquecer y mejorar en su contenido, sino que además es una carga para el sujeto. [...] (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 349).

Desse modo, os mesmos investigadores Smirnov *et al.* (1978) também sinalizaram a importância de os seres humanos terem consciência dos motivos que subordinam sua conduta – pensamentos, sentimentos, atos. No enfoque pedagógico, destacamos a relevância de os professores ensinarem os alunos a terem consciência dos motivos das suas próprias condutas, uma vez que essa mediação pode despertar nos alunos uma nova perspectiva de verem as coisas e de modificarem as suas próprias condutas (SMIRNOV *et al.*, 1978).



Nesse caminho, os estudos no NEEVY possibilitaram-me compreender a questão dos motivos e interesses pessoais. Foram fundamentais as leituras das obras de Leontiev (1984), Smirnov *et al.* (1978), Vigotsky (2001), assim como a leitura do capítulo XI intitulado: Desenvolvimento da vontade, da autora Valéria Mukhina (1996) e discussão coletiva da obra de Schúkina (1978), Los intereses cognoscitivos los escolares.

Não posso esquecer de dizer acerca da importância do conceito voluntariedade e suas implicações no desenvolvimento cultural da criança. Nos escritos de Mukhina (1996, p. 219) “[...] a voluntariedade surge<sup>4</sup> na criança como um controle consciente de sua conduta, de suas ações externas e internas [...]”. Por isso é fundamental que na idade pré-escolar as atividades volitivas se desenvolvam com base da interrelação mútua entre: “persistência para alcançar o objetivo [...] [;] relação entre o objetivo das operações e sua motivação [motivação mediata, motivação complementar, choque de motivação] [...] [e pelo] crescente papel regular da linguagem no cumprimento das ações.” (MUKHINA, 1996, p. 221).

Dessa forma, inicia na infância o surgimento do desenvolvimento do autodomínio da conduta que se constitui de processos educativos<sup>5</sup>. Esses processos educativos auxiliam a criança a hierarquizar suas motivações no decorrer dos processos de suas aprendizagens<sup>6</sup>.

Segundo Mukhina (1996), no domínio do comportamento, as motivações são orientadas e reguladas pelo sistema de sentimentos-desejos-objetivos-motivos e influência na escolha consciente do indivíduo para o controle de seus próprios atos volitivos.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Schúkina (1978) para compreender a interrelação entre motivos e interesses humanos. A investigadora discorre sobre a constituição dos motivos de estudo por escolares, a partir do desenvolvimento da personalidade humana no viés da formação dos interesses cognoscitivos.

Para Schúkina (1978, p. 12, grifo do autor<sup>7</sup>), “[...] *los orígenes del interés hay que buscarlos en la vida social; que el interés se desarrolla y se enriquece en la colectividad, en*

---

<sup>4</sup> Nesse contexto, nós concebemos a palavra *surgir* o sentido de emersão (vir à tona) consequência da(s) necessidade(s) da criança desenvolver atividades volitivas. Para Mukhina (1996, p. 220), “O desenvolvimento da vontade na criança está intimamente relacionado com a mudança das motivações da conduta e com a hierarquização das motivações [...]”. Portanto, surgir não constitui de algo natural, instantâneo, mágico, e/ou de predomínio biologizante, mas consequência de uma necessidade decorrente do seu desenvolvimento cultural.

<sup>5</sup> Na presente dissertação, quando nos referimos ao processo educativo compreendemos como um processo de ensino sistemático desenvolvido com planejamento (seguindo o projeto político pedagógico da instituição escolar), intencionalidade e intervenção contínuas da professora com seus alunos a fim de proporcionar o desenvolvimento cultural deles. Dessa forma, o processo educativo constitui uma das atividades do trabalho pedagógico da professora.

<sup>6</sup> Partimos da concepção que quem aprende no contexto escolar [aluno], aprende porque a professora ensinou, quer dizer, ofertou condições para aprendizagem, tais como, observação, experimentação, diálogo, etc.

<sup>7</sup> No discorrer desta dissertação, nos fragmentos textuais do tipo citação direta em que aparece na referência grifo do autor ou grifo dos autores, optamos por manter a forma textual de grifo conforme apresenta a obra consultada,

*cual es donde se forma también el contenido concreto de los intereses del hombre [...]*”. A mesma autora explicita que “El interés cognoscitivo es un motivo y una fuerza motriz importante de la actividad, porque gracias a ellos las señales que van a la corteza de los hemisferios cerebrales tienen el carácter de estímulos, los cuales son de gran importancia para el alumno. [...]” (SCHÚKINA, 1978, p. 20).

A partir dos excertos expostos podemos explicitar que a consciência do sujeito é produto da atividade humana. Essa atividade abrange atividades volitivas, interesses cognoscitivos, motivos conscientes, sentidos e significados para o sujeito. A atividade impulsiona o sujeito para o processo de trabalho que constitui, no que Marx (2011, p. 192) diz ser, em uma “atividade orientada para a um fim” e que satisfaz a sua necessidade.

Dessa forma, a minha necessidade durante o curso de pedagogia era concretizar a práxis política nas instituições escolares. A práxis na forma de trabalho pedagógico (estágios curriculares) teve por finalidade promover em todos o desenvolvimento de interesses cognoscitivos. Partimos da perspectiva de que os interesses cognoscitivos constituem de “[...] un importantísimo estímulo para que el niño se convierta de objeto de la educación en sujeto de la misma; es decir, en persona interesada en su propia educación, que ayuda activa y conscientemente al maestro” (SCHÚKINA, 1978, p. 23).

Dessa maneira, vamos ao encontro da concepção de Vigotsky (2001, p. 154) de que “[...] La educación debe estar organizada de tal modo que no se eduque al alumno, sino que éste se eduque a sí mismo.”. Diante disso, refletimos que o trabalho docente com base na práxis política, com o objetivo de desenvolver os interesses cognoscitivos e a conduta humana para os princípios e valores da ética coletivistas, pode ser uma forma de garantir uma Educação de qualidade às crianças.

Aliás, para além da concretização da práxis por meio dos estágios obrigatórios com crianças pequenas, tais como, Estágio Supervisionado em Administração Educacional – Educação Infantil, Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil, Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil pude acompanhar a defesa do memorial e tese da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Mello à classe de professora titular na UFSCar.

---

por exemplo, nesta nota de rodapé, o grifo da autora Schúkina (1978, p. 12) apresenta o texto na formatação itálica. Nas citações diretas em que nós iremos destacar algo ao leitor, optamos por grafar o texto na formatação em negrito, pois é uma das opções apresentadas pela NBR 10520 (2002, p. 3) como vemos a seguir: “c) ênfase ou destaque: grifo ou negrito ou itálico”. Por fim, nas informações expressas na presente dissertação, nas quais queremos chamar a atenção do leitor, mas que não são citações diretas optamos por grafar o texto em destaque na formatação em itálico como também sugere a NBR 10520 (2002).

A tese – sob o título *Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil* (MELLO, 2018) – ajudou-me a refletir sobre a forma que realizamos as práticas pedagógicas envolvendo jogos e brincadeiras com crianças pré-escolares com base na Teoria Histórico-Cultural. Isso proporcionou-me interesse em estudar o conceito de jogo de papéis, a fim de compreender a forma de realizar a sua sistematização necessária às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Além disso, adentrei-me na instituição escolar na condição de auxiliar de pesquisa da investigação de doutorado intitulada – *A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos, fundamentada em mediações sistematizadas* – realizada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Nicolau da Silva (2020). Os momentos de inserção colaborativo constituíram na organização das sessões do experimento didático e diálogos dos dados coletados junto à pesquisadora.

A experiência de auxiliar de pesquisa foi muito fascinante, pois permitiu-me ver e vivenciar a forma que as crianças se apropriam e aplicam os conhecimentos científicos que lhes foram sistematizados.

Essas experiências, bem como, o acesso às informações das produções acadêmicas do grupo de estudo NEEVY, como de González (2016) *Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos*; de Moraes (2018) *Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação Infantil: o jogo de papéis como atividade principal*; de Serrano (2018) *Proposições sobre a categoria Zona de Desenvolvimento Proximal na Educação Infantil e a titularidade de Mello (2018) produziram em mim algumas questões disparadoras.*

Esses questionamentos resultaram na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso intitulado: *Aprendizagem Conceitual: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para práticas pedagógicas da Educação Infantil* (BERTOLO, 2019).

Os resultados da minha monografia, as experiências formativas, os novos questionamentos impulsionaram-me a continuar os estudos na área da Educação. Esses estudos bifurcaram na inquietação de compreender dois fenômenos distintos que careceram durante a minha trajetória formativa.

Os fenômenos motivaram-me a elaborar dois projetos de pesquisa. O primeiro relacionado à família, escola e educação (instrução) resultando no projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) – UFSCar intitulado em *Empoderamento familiar para os direitos das crianças brasileiras com deficiências, e conseqüentemente com a aprovação no programa.* O segundo relacionado à

educação escolar, no viés da relação entre teoria e prática, envolvendo o processo de ensino docente e processo de aprendizagem das crianças, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFSCar com o título Jogos de Papéis para aprendizagem de conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural, no qual, também fui aprovada.

Diante de ambas as aprovações foi necessário realizar uma escolha nada fácil e que gerou, naquele período, muita ansiedade. A escolha foi delineando devido a diversas situações vivenciadas por mim. Uma delas é de que em um espaço escolarizado tive contato com uma criança de cinco anos. Em uma atividade de recreação, ela fez a leitura de dois cartões imagéticos e não conseguiu diferenciar os conceitos de muro e parede que não coincidiam com a realidade. Naquele espaço a parede da instituição era de tijolo a vista e a figura imagética do muro era de tijolo a vista. Já o muro da instituição era liso e no cartão imagético o muro era de tijolo a vista. Diante disso, naquele momento, eu não consegui realizar uma mediação sistemática para explicar as semelhanças e as diferenças, isto é, a divergência dos conceitos para a criança.

Essa experiência alinhou com uma das minhas necessidades a de compreender a forma que nós, professoras, apresentamos os signos que são conceitos para as crianças de forma a respeitar a sua atividade principal de desenvolvimento – o jogo de papéis, na perspectiva de Elkonin (1987; 2009; 2017). Isso foi registrado no projeto de mestrado do PPGE-UFSCar e complementado com o objetivo da investigação, que naquele momento, consistiu em analisar as potencialidades dos Jogos de Papéis, a fim de identificar a apropriação de conceitos científicos em crianças de cinco anos.

No entanto, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde decretou a COVID-19 como uma pandemia (OPAS, 2020). No dia 16 de março de 2020 o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar) tinha programado uma recepção aos calouros para o início das atividades acadêmicas, entretanto, a aula inaugural foi cancelada por medidas de segurança e saúde coletiva.

Desse modo, de março a agosto de 2020 a comunidade universitária precisou urgentemente se adaptar para o Ensino Não Presencial Emergencial – ENPE, bem como, adquirir plataformas digitais de serviço de comunicação, bibliotecas digitais e apresentar mecanismo de suporte: da plataforma, de políticas contra evasão universitária etc.

Além de estudar e proporcionar soluções para os desafios emergidos no decorrer de sua funcionalidade, a comunidade universitária precisou enfrentar tenebrosamente a transição institucional da gestão da reitoria diante à resistência governamental para o deferimento da lista

tríplice enviada ao Ministério da Educação com base na consulta eleitoral e democrática realizada na universidade.

Dessa forma, a pandemia e seus desafios coletivos obrigaram a reavaliar a vida, bem como, o projeto acadêmico. Em decorrência das universidades, escolas e diversos espaços públicos fechados foi imprescindível a transformação da proposta de pesquisa empírica com crianças pré-escolares em pesquisa teórica.

A consolidação da pesquisa teórica transcorreu após a conclusão da disciplina Seminário de Teses e Dissertações no PPGE em 2021. A disciplina constituiu na apresentação do projeto de pesquisa e em sequência na avaliação do mesmo por uma banca composta por orientadora e dois docentes. Os conselhos dos professores, Dr. Abel Gustavo Garay González (UNESP – Rio Claro) e Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar – São Carlos) foram instigantes e orientadores para aprimorar a pesquisa em decorrência de suas fragilidades teóricas e metodológicas.

Ademais, o apontamento do pesquisador Dr. Abel González sobre a sua preocupação do uso indiscriminado do conceito Materialismo Histórico-Dialético nas pesquisas científicas sem o entendimento e aplicabilidade por pesquisadores, desencadeou em mim questionamentos. Alguns deles podemos exemplificá-los, a saber: de onde eu parto como pesquisadora, da materialidade, da subjetividade ou de ambos? No processo de fazer pesquisa compreendo de que forma o fenômeno em análise: unidade, totalidade, nas suas contradições? etc.

Essa fragilidade demonstrou a necessidade de aprofundar o embasamento teórico-metodológico. Assim, esse processo conduziu em estudar o método de Marx e Engels para aprender e aplicá-lo e não apenas replicar citações quando estudamos o objeto de pesquisa. Esse caminho foi apresentado a nós por Vigotsky (1991, p. 391, grifo do autor) quando escreveu: “No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la globalidad del método de Marx, cómo se constituye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique”.

Dessa forma, compreendemos a concepção científica do materialismo histórico-dialético sendo caracterizada pela materialidade da existência (mundo concreto), pela historicidade (tempo histórico) e pelas interrelações das leis da dialética que são aplicáveis à natureza, à sociedade e ao pensamento humano.

As leis da dialética são constituídas por lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, lei da interpenetração dos opostos e lei da negação da negação (ENGELS, 1979).

A lei da transformação nos apresenta as mudanças realizadas pelo processo de movimento, uma vez que tudo está conectado e em constante transformação. Isto constituiu o

princípio da totalidade e do movimento. A lei da interpenetração dos opostos ou lei da unidade e luta dos contrários é a força motriz para a transformação porque, na unidade, coexiste em si contradições<sup>8</sup> internas e externas que possibilitam sua transformação. Para isso, a lei da negação da negação, contribui, uma vez que é negando a si para se superar<sup>9</sup>, que há movimentos e contínuas transformações. Assim, as transformações constituem-se de processos de síncrese, análises, sínteses (ENGELS, 1979).

Dessa forma, após conversas com minha orientadora, a questão e objetivo de pesquisa seguiram novos direcionamentos. Eles foram amparados no aprofundamento da argumentação e caráter científico das produções científicas e não apenas na inclinação opinativa em decorrência de motivos objetivos e subjetivos e das experiências vivenciadas por mim explicitadas anteriormente no presente texto.

Portanto, apoiamos nos pressupostos teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural para apresentar contribuições ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem envolvendo a atividade principal de desenvolvimento da criança pré-escolar, o jogo de papéis. Sendo assim, no decorrer da presente dissertação, iremos dialogar sobre as contribuições das produções científicas, enunciaremos sob o enfoque teórico estudado, as reflexões e as sistematizações teóricas-metodológicas acerca do processo de desenvolvimento e de avaliação dessa atividade de jogo.

---

<sup>8</sup> Para Konstantinov (1964, p. 282) citado por González (2016, p. 78) existe duas formas de contradições, as externas e as internas. As externas ocorrem entre objetos ou processos diferentes. As internas são implícitas a essência do objeto e ao processo do objeto investigado. A questão principal não é a oposição interna no objeto, “sino en qué nexos y vínculos mantienen entre sí”, por isso existe a negação de si, ou seja, a sua transformação com o surgimento do novo.

<sup>9</sup> Para demonstrar na lei da negação da negação o processo de superação, apoiamos no exemplo de Vigotsky (2000, p. 145, grifo nosso) para explicitá-la, a saber: “Así pues, los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es *superada* por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella”

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o diálogo sobre o objeto de estudo e pesquisa dessa dissertação, a atividade principal de desenvolvimento Jogo de papéis da criança pré-escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, se faz necessário, de forma breve, situarmos o objeto de pesquisa considerando o seu lugar na conjuntura brasileira. Para isso, levaremos em conta os documentos norteadores da Educação Infantil brasileira a datar a Constituição de 1988 até os dias atuais.

### 1.1 Documentos da Educação Infantil e o jogo de papéis

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) constitui de um documento legislativo, elaborado pela Assembleia Nacional Constituinte, que orienta o sistema jurídico do país. Por meio dele foi instaurado o Estado Democrático de Direito que busca assegurar “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988, Preâmbulo).

Para alcançar esse modelo de sociedade uma das vias é por meio da garantia e aprimoramento dos direitos constitucionais, principalmente o à Educação de qualidade. Desse modo, conhecer esse documento em sua totalidade (sua origem e transformações históricas), bem como, compreender a organização e a atuação do Estado e dos Poderes – legislativo, executivo e judiciário que norteiam as ações políticas na nação – e da ordem social, é primordial na formação e no atuar político dos cidadãos.

A Constituição (1988) consolida a Educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, visando o desenvolvimento de seus cidadãos para “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para isso, por meio do poder legislativo, exercido por Congresso Nacional, Assembleias Legislativas, Câmara Legislativa e Câmaras Municipais, é que se dispõe a elaboração, redação, alteração e consolidação de: emendas à Constituição; leis complementares, ordinárias, delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos; resoluções – a fim de garantir esse direito (BRASIL, 1988, Art. 205).

A partir da Constituição, novas legislações foram desenvolvidas para consolidar o direito à Educação. Dessa forma, apresentaremos breves considerações de documentos nacionais Brasil (1989, 1990, 1996, 2009, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020) que vigoram no país, bem como, de documentos internacionais UNICEF (1989) e UNESCO (2015) que contribuem,

principalmente, à Educação Infantil. O recorte temporal desses documentos<sup>10</sup> tem como marco a Constituição de 1988 até os dias atuais. Para isso, utilizaremos o Quadro 1 para sumarizar os documentos dessa área, disponível amplamente no Anexo A - Legislações brasileiras e mundiais, e posteriormente apresentaremos concomitantemente nesta seção suas considerações sobre o direito à Educação e às crianças e resguardados nesses documentos.

**Quadro 1** – Documentos orientadores à Educação Infantil brasileira

1989	Constituição da República Federativa do Brasil
1989	Convenção internacional sobre os direitos da criança
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Diretrizes e bases da educação nacional
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)
2015	Fórum Mundial de Educação de Incheon
2016	Política pública para a primeira infância
2017	Base Nacional Comum Curricular
2018	Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

**Fonte:** elaborada pela autora a partir de dados nacionais e internacionais.

É necessário reconhecer que apesar do ser humano produzir sua própria história, não a faz de forma livre devido as circunstâncias nas quais se encontram (MARX, 2011), uma vez que cada geração inicia sua vida em um mundo de objetos, de fenômenos concretos (objetos das ciências) e espirituais (religião, justiça, liberdade, união, direito etc.) que foram criados, transmitidos por gerações precedentes (LEONTIEV, 2004), bem como, constituídos por assimilações das experiências históricas-sociais dessas mesmas gerações (LURIA, 1979).

Diante disso, quando buscamos compreender a criança é necessário conceber suas condições de vida e existência. Por isso é comum ouvirmos a comparação e identificar que “a criança de hoje já não se parece com a de ontem, e a de amanhã não se parecerá com a de hoje” (MUKHINA, 1996, p. 6).

<sup>10</sup> Nessa pesquisa, os principais documentos brasileiros da área educacional foram selecionados em consonância aos dados disponibilizados no site do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo a partir de sua instituição, a saber: homologação do Parecer CNE/CP nº 99 de julho de 1999. Dessa forma, priorizamos a seleção dos atos normativos em conformidade aos instrumentos do CNE, tais como, indicação, parecer e resolução.



Posto isso, as trajetórias históricas da concepção de criança e de seus direitos legais por autoridades internacionais e financiadoras da Educação influenciam na compreensão do projeto de sociedade desejado às nações no sistema econômico capitalista, como, por exemplo, o contexto em análise, o Brasil.

Na Constituição Brasileira, é assegurado à criança:

o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989, Art. 1) é reconhecido de forma inalienável a dignidade humana e os direitos humanos às crianças. Dessarte, as definem como “todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”.

A Convenção também legitima a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração sobre os Direitos da Criança proclamando que as crianças têm direitos à cuidados e assistências especiais na infância. Para isso os direitos reconhecidos são assegurados, dos quais destacamos os direitos: a liberdade de expressão (expressar opiniões; ser ouvida); a liberdade de pensamento, consciência e crença; assim como, a proteção contra todas as formas de discriminação<sup>11</sup>, punição e violência<sup>12</sup> (UNICEF, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe da proteção integral delas assegurando seus direitos concomitantes à Constituição Brasileira. Para isso, estabelece a criança sendo a pessoa de até doze anos de idade incompletos e adolescente a partir dos doze aos dezoito anos de idade. Para além dos direitos à liberdade, ao respeito<sup>13</sup> e dignidade<sup>14</sup>, a criança e ao adolescente são considerados “pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como

---

<sup>11</sup> Discriminação de qualquer tipo independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional [refugiada], étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança [deficiências físicas, mentais, outros] (UNICEF, 1989).

<sup>12</sup> Violência física ou mental; abuso ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração (abuso sexual, prostituição, práticas sexuais ilegais, exploração em espetáculos ou materiais pornográficos); uso, produção e tráfico ilícitos de drogas e substâncias psicotrópicas; sequestro, venda ou tráfico de criança; tortura, tratamentos ou penas cruéis (conflitos armados); morte, prisão perpétua; privação de liberdade (UNICEF, 1989).

<sup>13</sup> O respeito “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1990, Art. 17).

<sup>14</sup> Dignidade resguarda qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, como exemplo, castigo físico (sofrimento físico, lesão) ou tratamento cruel (humilhação, ameaças e ridicularização) ou degradante (BRASIL, 1990).

sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, Art. 15).

Para a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil a criança é considerada um sujeito histórico e de direitos “que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, [...] questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, Art. 4).

A Política Pública para a Primeira Infância ou Marco Legal da Primeira Infância estabelece a primeira infância sendo “o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos de vida da criança”. Concebe a criança como “sujeito de direitos e de cidadã” e defende sua participação “na definição das ações que lhe digam respeito” em conformidade com as especificidades etárias e de desenvolvimento (diversidade social e cultural) (BRASIL, 2016, Art. 2 e Art. 4).

A Base Nacional Comum Curricular classifica as crianças em três faixa etárias, sendo elas: bebês – zero a um ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas – um ano e sete meses a três anos e onze meses; crianças pequenas – quatro anos e cinco anos e onze meses. Ademais tem como concepção de criança, sendo um ser:

que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2018, p. 34).

Ao encontro do direito à criança, os documentos correspondentes ao direito educacional expõem para além da organização de ensino, o objetivo ou finalidade da Educação com base na concepção de sociedade almejada nas políticas públicas.

Para a Constituição brasileira, a Educação visa o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”<sup>15</sup>. A “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” são alguns dos princípios que baseiam o ensino brasileiro (BRASIL, 1989, Art. 205 e Art. 206).

Para a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Educação delas deverá ser orientada para “desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança e todo o seu potencial”, bem como para desenvolver o respeito a sua própria família e

---

<sup>15</sup> O ECA está articulado com a Constituição Brasileira e por isso possui a mesma acepção de Educação.

a identidade cultural de todos os povos e nações; “preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre” (UNICEF, 1989, Art. 29).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional especificam a Educação escolar com uma educação vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social” e desenvolvida predominantemente nas instituições de ensino, por isso, a categoriza em Educação Básica. Sua finalidade é assegurar ao educando uma formação comum, “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, para exercer a cidadania (BRASIL, 1996, Art. 1 e Art. 22).

No Plano Nacional de Educação, a Educação tem por finalidade a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, Art. 1).

O Fórum Mundial de Educação de Incheon (UNESCO, 2015, p. 1) reafirmou os compromissos selados em Dakar (UNESCO, 2001) e Jomtien (UNESCO, 1990). Diante disso, concebe a Educação como um bem público e a base que garante todos os demais direitos, por isso, a considera como o elemento chave para atingir “o pleno emprego e a erradicação da pobreza” consequência de seus pilares, a saber: inclusão e equidade, igualdade de gênero, educação de qualidade etc.

Na Base Nacional Comum Curricular a “educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”, por isso, “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 17 e 25).

Dessa forma, podemos dizer que a organização dos sistemas de ensino e dos currículos buscam ser concomitantes para concretizar o objetivo ou finalidade da Educação, ou seja, a construção da sociedade desejada ao país.

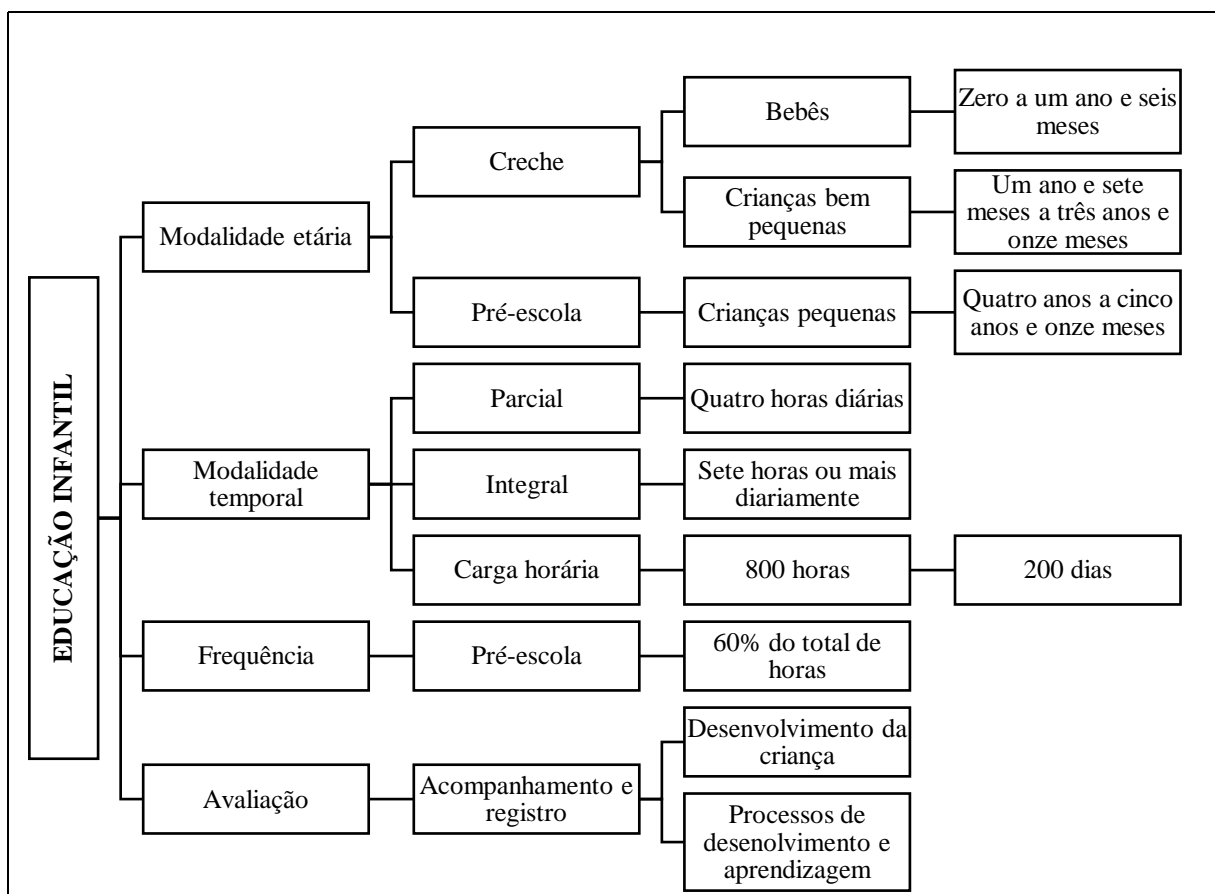
Conforme a Constituição brasileira (1988, grifo nosso), a Educação pública constitui de *Educação básica obrigatória*<sup>16</sup>, com as modalidades de ensino classificadas em etapas da educação infantil (pré-escola), do ensino fundamental e do ensino médio, as quais atendem ao ensino regular de forma gratuita dos *quatro aos dezessete anos de idade*.

---

<sup>16</sup> Educação básica obrigatória compreende: o atendimento educacional especializado gratuito para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; a escolarização para o educando internado em tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar; a educação bilíngue de surdos para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; Educação básica a população do campo e/ou rural e/ou ribeirinha e/ou quilombola; etc. (BRASIL, 1988, 2009, 2018).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Educação Infantil caracteriza por “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam de crianças** [...] regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. Sua organização consiste, principalmente, na modalidade temporal, carga horária, frequência, modalidade etária e avaliação como exposto no Quadro 2 – Organização da Educação Infantil (BRASIL, 2009, Art. 5, grifo nosso).

**Quadro 2** – Organização da Educação Infantil



**Fonte:** elaborada pela autora a partir de dados presentes na Constituição Brasileira (1988), DCN/EI (2009) e BNCC (2021).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito à Educação assegura a criança ou ao adolescente a igualdade de condições para acesso e permanência à escola pública próxima a sua residência, bem como, garante vaga na mesma instituição escolar que irmãos frequentem a etapa ou ciclo de ensino da Educação básica. Para isso, conforme Brasil (1990, 1996) constitui de obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula da criança ou adolescente na rede regular de ensino. Aliás, os responsáveis legais têm por direito participar na construção e conhecer as propostas educacionais do processo pedagógico da instituição de ensino (BRASIL, 1990).

A partir do exposto até o momento, em suma, nos parece que o alicerce fundamental dos documentos orientadores para o currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil é o educar e o cuidar em conformidade com os direitos e dignidade humana.

Conforme Brasil (1996), o currículo deve ter base nacional comum. Para isso, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apresenta no seu currículo um conjunto de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos constituídos dos patrimônios culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos da humanidade. Dessa forma, a construção das propostas pedagógicas deve ser alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos a fim de garantir o:

acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, Art. 8).

Para isso, entende-se o cuidado sendo indissociável ao processo educativo. Esse tendo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil o eixo norteador as interações e as brincadeiras. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, esses documentos direcionadores conduziram as políticas públicas para o planejamento e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (2018). A priori essa constituiu de participação popular por meio de consulta pública, a fim de atender as necessidades específicas de cada rede de ensino diante a diversidade dos municípios brasileiros. No entanto, sua consolidação em 2017 apresentou o apagamento das consultas públicas realizadas na primeira e segunda versão do documento com destaque na supressão de termos como orientação sexual, identidade de gênero e a sua transposição de responsabilidade para o Conselho Nacional de Educação na elaboração de normas específicas para as temáticas (BRASIL, 2017, p. Art. 22).

Mesmo assim, atualmente, a BNCC (2018) é a referência nacional curricular dos sistemas de ensino uma vez que define, em conformidade com a Constituição (1988) e LDB (1996), o básico-comum compreendido como competências e diretrizes, bem como o diverso na forma do currículo que orienta a definição de aprendizagens essenciais a fim de superar o ensino de conteúdos mínimos.

Para isso, a BNCC (2018) estabelece o significado dos conceitos competência, aprendizagens essenciais, processo educativo, campo de experiência, bem como, apresenta temas transversais curriculares para auxiliar o trabalho docente.

A competência constitui da “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores [...]”. (BRASIL, 2018, p. 8). As aprendizagens essenciais constituem da capacidade em expressar as competências a partir da mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Para isso, questionamentos tais como “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” constituem o processo educativo e direcionam a aplicação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o campo de experiência (BRASIL, 2018, p. 14).

No campo de experiência há um arranjo curricular estabelecido pela BNCC 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 e tem por eixo o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. De forma contextualizada e em conformidade com as especificidades das modalidades de ensino complementam-se com os temas transversais estabelecidos pela LDB, DCNEI, BNCC, CNE e Constituição Brasileira (BRASIL, 1996, 2009, 2018, 2017, 1988). Esses temas estão organizados de forma alfabética no Quadro 3.

**Quadro 3** – Temas transversais para o currículo e práticas pedagógicas

Arte	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Direitos das crianças e adolescentes	Direitos dos idosos
Diversidade cultural	Educação alimentar e nutricional	Educação ambiental	Educação das relações étnico-raciais	Educação em direitos humanos
Educação financeira	Educação Física	Educação no trânsito	Ensino religioso (Facultativo)	Língua estrangeira
Linguagens	Matemática	Saúde, sexualidade, gênero	Trabalho, ciência, tecnologia	Vida familiar e social

**Fonte:** elaborada pela autora a partir de dados presentes em Brasil (1996, 2009, 2018, 2017, 1988).

A partir do exposto sobre a concepção da criança e seus direitos para fins de sociedade e de modelos educacionais, em conformidade com a nossa postura epistemológica, ousamos

dizer ser na modalidade da Educação Infantil e em conformidade da indissociabilidade do cuidar e educar, a brincadeira o eixo principal das atividades pedagógicas das professoras das creches e o jogo de papéis o eixo principal das docentes das pré-escolas.

Dessa forma, em consonância ao exposto, parece-nos importante pontuar que a indefinição e/ou divergência; similitude e/ou acepção entre os conceitos brincadeira e jogo a partir das concepções curriculares e/ou epistemológicas ocasionam dificuldades na produção do projeto político pedagógico nas instituições escolares e na aplicabilidade da atividade de brincadeira ou de jogo por meio do trabalho pedagógico docente. Sendo assim, a seguir apresentaremos algumas de nossas considerações acerca desses dois conceitos.

Nas produções acadêmicas é comum ocorrer a similitude dos conceitos brincadeira e jogo. Isso pode ter como causa a indefinição conceitual no referencial epistemológico adotado nas investigações científicas; a possibilidade de acepção dos conceitos considerando-os sinônimos diante da situação linguística de transliteração, tradução e transcrição deles; entre outros fatores não identificados por nós no momento.

Para exemplificar, no enfoque epistemológico adotado neste relatório – a Teoria Histórico-Cultural, é recorrente observarmos nas produções acadêmicas brasileira as acepções dos conceitos brincar e jogar considerando-os sinônimos, isto é, referindo a um mesmo objeto de estudo. É comum, pois na língua portuguesa brasileira, na ótica da morfologia, as palavras brincadeira e jogo são substantivos e são derivadas dos verbos brincar e jogar.

Na perspectiva da semântica, seus significados são próximos. Brincar é concebido como “divertir-se (com jogos); entreter-se (com brincadeiras infantis); gracejar, zombar; proceder com leviandade (em relação ao algo)”. Jogar como “participar em (atividade lúdica ou competitiva), seguindo determinadas regras; praticar com regularidade (modalidade desportiva); arriscar ao jogo; atirar, lançar, arremessar; movimentar, oscilando, agitar; manejar habilmente, manipular; expor à sorte, aventurar, arriscar, dizer subitamente” (PORTO EDITORA, 2017).

A origem etimológica dos conceitos é diferente. O termo brincar remete ao verbo *blinkan* do germânico, cujo significado é gracejar. A palavra jogar é derivada do latim *jocāre*, cujo significado também é gracejar como demonstra o Dicionário da Língua Portuguesa – Porto Editora (2017). Apesar disso, parece-nos que atualmente a concessão dos termos brincar/jogar, brincadeira/jogo como sinônimos semânticos originaram de seus significados etimológicos – o gracejar – visto serem comum entre si.

Quando aplicamos a transliteração, tradução e transcrição desses verbos nas línguas inglesa, espanhola e russa remetemos a um único conceito – jogar. Para explicar isso,

utilizaremos as informações dos dicionários virtuais nas línguas inglesa e espanhola, sendo eles, *Dictionary Cambridge, Diccionario de lengua española – Real Academia Española* (ERA, 2021) e Google Tradutor – Português-Inglês / Português-Espanhol (GOOGLE, 2021). Na língua russa iremos utilizar o Google Tradutor – Português-Russo / Inglês-Russo / Espanhol-Russo e as informações das teses de Lazaretti (2011) e Mello (2018).

Por exemplo, no inglês a transliteração do verbo é *to play* e a sua tradução transcrita na língua portuguesa (Brasil) correspondente a jogar. Apesar de existir uma variação em inglês do termo grafado em *game*, esse corresponde ao substantivo desse verbo que é traduzido e transcrito por jogo, por exemplo, *to play the game*, traduzido e transcrito em para jogar o jogo.

Aliás, aplicando a transliteração do nosso objeto de estudo na língua inglesa, o *jogo de papéis* ou jogo protagonizado, nos deparamos usualmente nas produções científicas a utilização das palavras-chaves e/ou descritores, os termos: *role play* ou *role playing* e não *role game* ou *role gaming*.

Na língua espanhola o verbo jogar é único, transliterado e transcrito por *jugar* e seu substantivo consiste em *juego*. Aplicando ao nosso objeto de estudo, nos deparamos sucessivamente com a transliteração transcrita por *juego de rol*<sup>17</sup> ou *juego de roles* e *juego protagonizado*. O último termo citado não é comum ser identificado e utilizado nas investigações científicas dessa língua.

Na língua originária da Teoria Histórico-Cultural, a russa, o verbo jogar também é único e consiste na grafia *ИГРАТЬ В* (GOOGLE, 2021) no alfabeto cirílico russo e transliterado no alfabeto romano por *igrat* (LAZARETTI, 2011; MELLO, 2018), tem por substantivo *igra* (LAZARETTI, 2011; MELLO, 2018). Aplicando ao nosso objeto de estudo, nos deparamos sucessivamente com a transliteração transcrita por *Rolevoii Igri* (LAZARETTI, 2011) ou *Rolevyye igry* [*РОЛЕВЫЕ ИГРЫ*] (GOOGLE, 2021).

Apesar desses conceitos apresentarem no senso comum conotações semelhantes e serem compreendidos de forma polissêmica, epistemologicamente não são. No enfoque da Teoria Histórico-Cultural destacamos quatro investigações para debater acerca disso<sup>18</sup>. A primeira

---

<sup>17</sup> O dicionário ERA (2021) apresenta diversas definições para diferentes tipos de jogos, destaca-se o jogo de papéis (*juego de rol*) e sua definição, a saber: “*juego en que los participantes interpretan el papel de un personaje de ficción, en una historia de carácter misterioso o fantástico*”. Apesar disso, não consideramos essa definição uma vez que não identificamos a concepção teórica-epistemológica que o RAE parte para definir esse conceito, bem como, a definição não apresenta convergência com a nossa concepção teórica-epistemológica.

<sup>18</sup> A produção científica de Gonçalves (2017) foi identificada pela pesquisadora no levantamento bibliográfico desta pesquisa teórica. A investigação de Mello (2018) também faz parte dos dados do levantamento bibliográfico. Apesar disso, elas são discutidas e analisadas nesta seção. Aliás, é preciso dizer que as pesquisas elaboradas por Elkonin (2009), Lazaretti (2011) e Mello (2018) tinham sido contactada pela pesquisadora anteriormente a elaboração do projeto de mestrado, por isso, suas referências aqui.



sendo a obra de Elkonin (2009) acerca da psicologia do jogo. A segunda de Lazaretti (2011) sobre a vida e obra do autor Elkonin especialista no jogo de papéis. A terceira de Gonçalves (2017, p. 11) apresentou uma análise teórica acerca das “aproximações e afastamento entre Rubinstein (1977) e Elkonin (2009) em relação à atividade de jogo”. Por último a de Mello (2018) apresentou as diferenças conceituas e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural e suas implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil.

Na primeira investigação, destacamos a priori que a palavra jogo “não é um conceito científico *stricto sensu*”. Dessa forma, o autor demonstrou que ao longo das gerações essa palavra adquiriu diversos significados nas variadas culturas humana. Assim, ele dedicou grande parte da sua vida estudando os jogos infantis e suas implicações para o desenvolvimento cultural das crianças, principalmente, o jogo de papéis ou jogo protagonizado<sup>19</sup> (ELKONIN, 2009, p. 13, grifo do autor).

Apesar de Elkonin (2009, p. 13) ter dedicado a vida estudando a teoria do jogo, o mesmo apresenta que os estudiosos da área têm “dificuldades para encontrar uma definição e, inclusive, uma descrição do jogo, aplicável a todos os fenômenos tidos por lúdicos”, podemos exemplificar isso, por exemplo, pelo conceito de brincadeira que é um fenômeno lúdico. Além disso, o mesmo investigador, afirma ser comum encontrar entre os pesquisadores “dificuldades para desenvolver com êxito as teorias [dos jogos] escolhidas, talvez expliquem por que a maioria dos livros de psicologia e dos trabalhos experimentais está mais orientada para a observações empíricas do que para um trabalho teórico”.

Na investigação de Lazaretti (2011), ao estudar a obra e vida de Elkonin, apresenta que “não há uma diferenciação clara e a tradução não” possibilita esclarecer o que se entende por brincadeira e por jogo. Apesar disso, a pesquisadora aponta que entre as terminologias destinadas a essa modalidade de jogo, é comum prevalecer o termo jogo protagonizado do que jogo de papéis (LAZARETTI, 2011, p. 80).

Além disso, Lazaretti (2011, p. 80, grifo da autora) por meio de seus estudos, ousa “afirmar que o estudo de Elkonin, na verdade, pauta-se sobre a *psicologia da brincadeira*”. Isso é justificado com estudos nesse autor.

---

<sup>19</sup> Segundo Lazarreti (2011, p. 18, nota de rodapé 1), A obra Psicologia do jogo de Elkonin “foi publicada pela primeira vez em 1978 no idioma russo; em 1980, na língua espanhola; e, em 1988, no português”. Nossa versão é de 2009 com a tradução de Álvaro Cabral por meio da editora Martins Fontes. Nessa obra temos como sinônimo os termos – jogo de papéis e jogo protagonizado. Em decorrência ao inaccessível da obra original e o não domínio da língua russa pela pesquisadora, não conseguimos identificar qual o termo fidedigno desse conceito. Apesar disso, veremos nesta seção a justificativa do porquê assumimos o termo jogo de papéis.

Para Lazaretti (2011), esse autor apresenta diferenças coerentes aos “pressupostos de Elkonin”. Dessa forma, para ela a “brincadeira é caracterizada por seu alvo<sup>20</sup> residir no próprio processo e não no resultado da ação”. Enquanto no jogo, “o alvo se encontra no resultado da ação e, portanto, sempre são dotados de regras explícitas, determinadas e já estabelecidas historicamente na sociedade” (LAZARETTI, 2011, p. 80).

Diante do exposto, a investigadora afirma que

[...] quando se tratar da atividade lúdica desenvolvida com crianças de zero a seis anos, em que fica claro que o objetivo é o processo e seu conteúdo, adotaremos o termo *brincadeira*. Quando se tratar de alguma atividade que envolve resultados e competição, adotaremos *jogo*. Entretanto, em relação ao termo *jogo protagonizado*, tal como aparece no livro [Psicologia do jogo], é uma atividade peculiar de reprodução dos papéis sociais nas brincadeiras das crianças, em que contém regras implícitas, determinadas pela sociedade. Também com base nos estudos de Elkonin (1988), essa é uma atividade em seu objetivo se encontra no processo e no conteúdo, logo, é uma brincadeira. Quando tratarmos dessa brincadeira específica, adotaremos a tradução literal do russo: *jogo de papéis*. Porém, quando tratarmos de citações diretas, manteremos o original” (LAZARETTI, 2011, p. 80-81, grifo da autora).

Resumidamente, entendemos que Lazaretti (2011) considera o conceito jogo de papéis como uma forma de brincadeira infantil e que a brincadeira, também, corresponde a atividade principal das crianças de zero a seis anos de idade.

A pesquisa teórica de Gonçalves (2017, p. 29) teve por objetivo analisar a atividade de jogo segundo os estudiosos – Elkonin e Rubinstein. Para isso, propôs como objetivos específicos, “i) aprofundar o conceito de atividade de jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade; ii) compreender a relação entre atividade e desenvolvimento da criança pré-escolar e iii) analisar as aproximações e afastamento” desses estudiosos acerca da atividade de jogo.

A leitura e interpretação da pesquisadora acerca dos estudos de Rubinstein evidenciam que a natureza do jogo é determinada por esse autor por duas teses. A primeira é de que as motivações do jogo “não se apoiam no resultado e objetivo” e que ele não é uma atividade lúdica. A segunda é de o “jogo não é limitado pelos meios e métodos de ação” e que os seus objetos são substituídos por outros no jogo (GONÇALVES, 2017, p. 50).

---

<sup>20</sup> Ao realizarmos a leitura desta obra, concebemos no contexto a palavra alvo como sendo o objetivo. Por exemplo, o objetivo da brincadeira reside “no próprio processo e não no resultado da ação”; o objetivo do jogo “encontra[-se] no resultado da ação e, portanto, sempre são dotados de regras explícitas, determinadas e já estabelecidas historicamente na sociedade” (LAZARETTI, 2011, p. 80).

A autora também explica que para esse autor, o essencial é o real no jogo. Isso significa que as sensações, os desejos, as intenções da criança em atividade são autênticas e precisam ser resolvidas. O papel é o instrumento adequado para resolver essa necessidade infantil, uma vez que por meio dele estrutura-se o significado do jogo não apenas para o desenvolvimento da imaginação, pensamento e vontade, mas para toda a personalidade da criança (GONÇALVES, 2017).

Aliás a investigadora ressalta que para Rubinstein “o jogo tem origem histórica e destaca “o jogo é o filho do trabalho” (RUBINSTEIN, 1997, p. 110)” e isso para a pesquisadora é uma característica de aproximação entre as concepções dos autores, uma vez que para o outro pesquisador o jogo é de origem social (GONÇALVES, 2017, p. 55).

Nessa perspectiva, o papel também é visto como instrumento enriquecedor da personalidade infantil, uma vez que “A criança joga porque se desenvolve e desenvolve-se porque joga. O jogo é a prática do seu desenvolvimento (RUBINSTEIN, 1977, p. 121)”. Isto, para a autora, também aproximam os autores epistemologicamente (GONÇALVES, 2017, p. 57).

Apesar de alguns aspectos do jogo serem convergentes, a pesquisadora apresenta que existe divergências entre os autores, por exemplo, em decorrência da evolução do jogo e do processo de desenvolvimento infantil. Por não estar em nosso escopo, uma vez que no presente momento não temos acesso as investigações de Rubinstein optamos por não aprofundar essas divergências. Sendo assim, apenas sinalizamos que segundo a pesquisadora, Elkonin (2009) e Rubinstein (1977) concebem o jogo de papéis e jogo protagonizado como sinônimos como está descrito na nota de rodapé quatro da sua investigação (GONÇALVES, 2017, p. 26).

Dessa forma, parece-nos que não há um aprofundamento teórico-epistemológico pela pesquisadora acerca da definição conceitual desses termos, mesmo que indicado que são divergentes principalmente em decorrência da evolução do jogo (GONÇALVES, 2017).

A seguir, iremos expor algumas considerações da investigação de Mello (2018) acerca da concepção de jogo e brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, apresentaremos considerações acerca da conceitualização dos conceitos – brincadeira e jogo – com base no que foi exposto e com as nossas reflexões.

A autora apresenta seu argumento sobre a diferenciação entre os conceitos de jogo e brincadeira a partir de três pilares. O primeiro acerca de i) a diferença entre jogo e brincadeira como sendo apenas em relação às regras e à seriedade ou não da atividade. O segundo sendo ii) consideração ou não de jogo e brincadeira como sinônimos e suas consequências nas

aprendizagens das crianças. O terceiro sobre iii) o papel da distinção entre jogo e brincadeira na Educação Infantil (MELLO, 2018).

No primeiro pilar, a brincadeira e o jogo são considerados atividades culturais dependentes da cultura humana em que estão inseridas. Ambas as atividades são sérias, uma vez que promovem o desenvolvimento psíquico das crianças. A regra está contida nas duas atividades. No jogo, a regra é definida e construída explicitamente entre os participantes, enquanto na brincadeira é pouco aparente, mas isso não quer dizer que ela não exista (MELLO, 2018).

No segundo pilar, a pesquisadora apresenta o conceito de voluntariedade para explicar que a “diferença entre jogo e brincadeira está na relação entre a atividade voluntária e involuntária e, entre atividade voluntária e volitiva”. Para ela, na brincadeira a “intencionalidade de quem brinca pode ser superficial, ou seja, não consciente: o próprio objeto ou brinquedo pode eliciar a brincadeira”. Enquanto no jogo sempre há “alto grau de intencionalidade, de consciência de quem joga” (MELLO, 2018, p. 86).

Assim, para a autora, na brincadeira a criança ainda não é totalmente consciente de seus atos. Enquanto no jogo, a criança está desenvolvendo e/ou desenvolveu a consciência de suas ações e de suas intencionalidades. Portanto, a partir do exposto, pode-se sinalizar que por meio do jogo, a docente ao realizar mediações adequadas na zona de desenvolvimento proximal da criança pode propiciar nela a evolução de sua atividade voluntária em volitiva (MELLO, 2018).

Ademais, a autora para diferenciar conceitualmente o jogo de papéis do jogo protagonizado afirma e explica:

[...] **utilizaremos o termo “jogo de papéis”** por considerarmos que neste tipo de jogo a criança assume personagens, conscientemente escolhidos por ela, em situações coletivas, ou seja, dentro de um tema de jogo escolhido por todos os participantes, em que cada personagem tem sua importância no desenrolar do jogo e, ainda, todos os participantes entram em relação intrínseca, não havendo, contudo, o protagonista, como acontece em dramatizações, peças teatrais e outras atuações do gênero (MELLO, 2018, p. 91-92, grifo nosso).

Por fim, no último pilar, a investigadora expõe que no Brasil a falta de distinção conceitual entre jogo e brincadeira na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural causaram prejuízos nas práticas pedagógicas (processo de ensino) do jogo de papéis dessa teoria e conseqüentemente nos processos de aprendizagens e de desenvolvimentos das crianças.

Isso pode ser visto a partir da exemplificação da autora, de que é comum identificar nas produções acadêmicas ou nas práticas pedagógicas, a desconsideração das etapas do jogo de papéis “– o objeto, a ação, a palavra (simbolismo), regras do jogo” descaracterizando essa atividade. Do mesmo modo, no senso comum é recorrente caricaturar e limitar o jogo de papéis na forma de “dramatização decorada de textos prontos em festa de formatura no final da pré-escola” (MELLO, 2018, p. 100).

A partir do exposto acerca da indefinição e/ou divergência, similitude e/ou acepção entre os conceitos brincadeira e jogo a partir das concepções curriculares e/ou entre epistemológicas, bem como das acepções aos conceitos considerando-os sinônimos diante situação linguística de transliteração, tradução e transcrição dos mesmos, *denominaremos o nosso objeto de estudo de jogo de papéis*.

A justificativa consiste, pois, cada palavra é um conceito que pode apresentar em relação a outra palavra/conceito aproximações/semelhanças e/ou divergências/diferenças entre si. Apesar de demonstrarmos superficialmente<sup>21</sup> as raízes históricas dos *conceitos brincadeira e jogo* de forma etimológica e suas divergências linguísticas, partimos da concepção que o avanço da história, da ciência e de suas epistemologias, propiciou transformações aos conceitos em direção ao avanço e autenticidade científica dos mesmos.

Dessa forma, a partir do enfoque epistemológico adotado neste relatório – a Teoria Histórico-Cultural, na próxima seção apresentaremos que o desenvolvimento humano é caracterizado por atividades principais de desenvolvimento. Dessa forma, é comum na criança de zero a um ano, a atividade principal de desenvolvimento ser a comunicação emocional direta. Na criança de um ano a três anos, a atividade manipulatória objetal. E na criança de três a sete anos ser o jogo de papéis (ELKONIN, 2009, 2017).

Diante do exposto, a brincadeira é reconhecida por nós como um elemento da atividade pedagógica docente a qual relaciona-se diretamente com as atividades de desenvolvimento das crianças de zero a três anos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória objetal.

Assim, assumimos que a *brincadeira* consiste no ato de brincar de algo, manejar objetos [brincar de boneca, brincar de carrinho, brincar de bolinha etc.]. Desse modo, vamos ao encontro de Mello (2018) ao afirmar que tanto o jogo com a brincadeira possui regra; que na

---

<sup>21</sup> Segundo Elkonin (2009, p. 12), “não existe nenhuma investigação etimológica que permita compreender as características do jogo simplesmente porque a história da metonímia transcorre segundo leis específicas, entre as quais a transposição dos significados ocupa um lugar importante. O jogo tampouco pode ser explicado analisado o uso que as crianças fazem dessa palavra, porquanto a tomam simplesmente da linguagem dos adultos.”

brincadeira a intencionalidade da criança “**pode ser superficial, ou seja, não consciente**” e que o brinquedo e/ou objeto simbólico pode “eliciar a brincadeira” (MELLO, 2018, p. 86, grifo nosso)

Desse modo, partindo dessa concepção, reconhecemos que *na brincadeira a criança ainda não é capaz de ter total consciência* da realidade que está circunscrita, de seus atos, de suas intencionalidades com os objetos e nas suas interações humanas em decorrência do seu desenvolvimento cultural, uma vez que está em processo de formação e constituição da personalidade.

Ao assumirmos a brincadeira como um conceito e o jogo também. Ele consiste no ato de jogar algo, isto é, *jogo de algo* [como por exemplo, *jogo de montar* (lego, quebra cabeça etc.); *jogo de esporte* (futebol, vôlei, basquete etc.); *jogo de papéis* etc.]. Possui características próprias com regras explícitas e não é necessariamente definido por seus objetos e/ou objetos de transferências.

Por exemplo, no jogo de papéis temos conteúdo, personagens, papéis sociais, ações lúdicas, regras (relações autênticas), e não necessariamente objetos etc. Em contrapartida, no jogo de futebol há regras, participantes (jogadores), juízes e é necessário o objeto bola de futebol etc., uma vez que sem o objeto – bola de futebol - não é possível que o jogo ocorra de forma tradicional.

Quando adotamos a concepção epistemológica da Teoria Histórico-Cultural, assumimos um compromisso político em buscar conhecer as raízes do objeto estudado – jogo de papéis, sob a ótica da teoria alicerçada e com as contradições históricas (teorias divergentes) que promoveram e que promovem o seu desenvolvimento. Portanto, compactuamos que o jogo de papéis é uma modalidade de jogo da cultura humana e ao mesmo tempo é um conceito específico dessa teoria.

Entendemos o conceito jogo de papéis como uma das unidades do desenvolvimento cultural humano e que está entrelaçado com diversos conceitos dessa teoria como, por exemplo, situação social de desenvolvimento, atividade mediadora, zona de desenvolvimento proximal, nível de desenvolvimento atual etc.

Dessa forma, ao nos remetermos a esse conceito entendemos que possui características próprias, tais como, *conteúdo* (tema ou argumento – representações da vida e das atividades humanas pelas crianças), *personagens* (papéis sociais respaldados nas relações humanas), *objetos* (representação materializada, simbólica ou imaginativa), *ações lúdicas* (emprego de objetos de forma lúdica), *relações autênticas* (linguagem verbal / comunicação (pensamento

verbal – diálogo, perguntas etc.) e linguagem corporal (autodomínio da conduta – comprometimento e cumprimento das regras no jogo) (ELKONIN, 2009).

Apesar do jogo de papéis ser concebido pelo senso comum e pela comunidade acadêmica por termos do tipo brincadeira de papéis, jogo protagonizado etc., pelos motivos já relatados como tradução, transliteração, concepção divergente dentro da própria teoria etc., reafirmamos novamente, as palavras são conceitos. Assim, assumimos como a atividade principal de desenvolvimento da criança pré-escolar o termo jogo de papéis.

A concepção de Mello (2018) acerca da diferença entre jogo de papéis e jogo protagonizado já apresentada consolida a nossa concepção. Relembrando que para a pesquisadora, principalmente, no jogo de papéis as crianças elegem de forma consciente os personagens o que possibilitam vivenciar os papéis e suas relações na sociedade. Já, no jogo protagonizado, para a autora, essa atividade de jogo remete a existência de uma única criança representando o protagonista do jogo, ou seja, sem a sua representação, dramatização central não há a atividade de jogo.

Portanto, não desconsideramos a existência do jogo protagonizado ou das brincadeiras de papéis sociais com crianças pré-escolares, *somente defendemos que na Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é o jogo de papéis*, uma vez que esse jogo possui características próprias e propicia à criança o desenvolvimento da sua personalidade, o domínio do próprio comportamento nas vivências individuais e coletivas.

Diante do exposto, defendemos que as professoras da Educação Infantil *ensinem*<sup>22</sup> as crianças, por exemplo da creche a brincarem e da pré-escola a jogarem o jogo de papéis, e se possível aconselhamos a participem da atividade pedagógica uma vez que [as professoras] são para as crianças modelos de condutas humanas.

Ensinar as crianças na escola requer da professora formação pedagógica, concepção teórica-epistemológica sobre o processo de ensino (planejamento, sistematização dos conteúdos escolares, avaliações etc.) e do processo de aprendizagem (desenvolvimento cultural humano, formas de aprender etc.), isto é conhecer a relação entre ensino e desenvolvimento para determinar o quê, por quê, para quê, com o quê, onde e como ensinar às crianças.

---

<sup>22</sup> Para Elkonin (2009, p. 221-222), a “criança só atua por sua conta com os objetos usados na atividade conjunta com o adulto, e só da maneira como foram utilizados antes”, ou seja, quando nos remetemos a atividade de jogo de papéis no qual a criança tem contato com objetos sociais e uso (aplicações nas relações sociais), é possível que sua referência, quer dizer, as suas apropriações das funções sociais desses objetos e suas representações na sociedade possam ter como referência a observação de um adulto e/ou criança utilizando-os, nomeando-os, bem como, por meio da mediação na forma de ensino de suas funções e suas propriedades pela relação adulto-criança, como, por exemplo, professora-aluno.

Diante do exposto e ao encontro dos escritos de Elkonin:

Todo pedagogo sabe que es mucho más difícil organizar y estimular el juego creativo de los niños preescolares que cualquier otra ocupación. Estas dificultades están ligadas ante todo con que, en la organización del juego, el papel y las funciones del pedagogo no son tan claros y no están tan definidos como en otras tareas. Las dificultades para organizar el proceso de juego creativo, la incapacidad del **educador para encontrar su lugar en el juego infantil** y dirigirlo llevan, a veces, a que el pedagogo en lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruido, etc.) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y fácilmente (ELKONIN, 1987, p. 84-85, grifo nosso).

O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque ao **descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagogia e a formação dessa importantíssima atividade da criança** (ELKONIN, 2009, p. 233, grifo nosso).

O nosso diálogo acerca do objeto de estudo e pesquisa desta dissertação, o jogo de papéis, inicia-se com as ideias apresentadas. A compreensão deste objeto de investigação em sua totalidade, ou seja, com sua origem, forma de sistematização, implicação para o desenvolvimento e formação da personalidade infantil são fatores que nos movem a entendê-lo (sistematizá-lo) e *entendermo-nos nele* (encontrar o nosso lugar de professora nesse jogo infantil).

Por isso defendemos ser fundamental que a atividade de trabalho da professora tenha sentido e significado principalmente pessoal, pois sua intencionalidade, interesse, motivação, vontade de ensinar às atividades pedagógicas ressoam na formação da criança e reverberam na sociedade e sua coletividade.

Portanto, para desenvolver essa atividade pedagógica – o jogo de papéis – é preciso conhecê-lo, estudá-lo. Para isso, elaboramos como fio condutor de nossa investigação *a questão de pesquisa: Quais são os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à professora da Educação Infantil para desenvolver e avaliar a atividade de jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural com crianças de três a cinco anos?*

A fim de responder à questão apresentada elucidamos como *objetivo da investigação: sistematizar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a professora da Educação Infantil atuar com crianças de três a cinco anos.*



Portanto, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

Apresentação da trajetória pessoal e acadêmica consistiu em um breve resumo da trajetória da investigadora expondo o contato com a Teoria Histórico-Cultural e o motivo da investigação.

Introdução expôs de forma sucinta a contextualização do processo educativo de brincadeira e jogo a partir de documentos legais da Educação Infantil brasileira, introduziu a divergência conceitual dos termos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e expôs a nossa concepção, por fim, expressou a questão de pesquisa, o objetivo e organização do presente texto dissertativo.

Referencial teórico discorre sobre os fundamentos básicos para o desenvolvimento humano; a periodização do desenvolvimento infantil de zero a seis anos e a educação escolarizada; e por fim, sobre o trabalho docente e o jogo de papéis a luz da Teoria Histórico-Cultural.

Percurso metodológico demonstra os princípios do método e da metodologia na Teoria Histórico-Cultural a fim de explicitar os procedimentos metodológicos adotado nesta pesquisa teórica.

Resultados e discussões elegem como categoria de análise *Os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos das pesquisas sobre jogo de papéis com crianças de Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural*, a qual é organizada em três subseções. A primeira subseção, – *As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural* – com o eixo diretivo de contextualização, sintetiza as investigações analisadas. A segunda, – *Contribuições das investigações científicas: evidências dos fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos acerca do jogo de papéis às professoras e aos pesquisadores da Educação Infantil* –, expõe, a partir do eixo diretivo de preparação e desenvolvimento do jogo de papéis, a sistematização dos elementos fundamentais para a atividade de jogo. A terceira subseção, – *Elementos didáticos para a sistematização e avaliação da atividade de jogo de papéis com pré-escolares* –, apresenta, a partir do eixo diretivo de avaliação, indícios norteadores para a docente utilizar na avaliação da atividade pedagógica de jogo quanto da sua própria prática docente.

Em considerações, manifesta reflexões da investigadora sobre o jogo de papéis para o processo de ensino e processo de aprendizagem de crianças pré-escolares, bem como, sugestões acerca do objeto estudado para os interessados na temática aprofundarem em novas pesquisas.

Por fim, em referências dispõe das produções acadêmicas utilizadas nesta pesquisa teórica.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

[...] psicología. Con este nombre entrará nuestra ciencia em la nueva sociedad, en el umbral de la cual comienza a estructurarse. Nuestra ciencia no podía ni puede desarrollarse en la vieja sociedad. Ser dueños de la verdad sobre la persona y de la propia persona es imposible mientras la humanidad no sea dueña de la verdad sobre la sociedad y de la propia sociedad. Por el contrario, em la nueva sociedad, nuestra ciencia se hallará en el centro de la vida. [...] Porque la nueva sociedad creará al hombre nuevo. [...] la psicología será en realidad la ciencia del hombre nuevo. [...] esa ciencia del hombre nuevo será también psicología. [...] (VYGOTSKI, 1991, p. 406).

### 2.1 Fundamentos básicos para o desenvolvimento humano

Lev Semionovich Vigotsky<sup>23</sup> é considerado precursor da Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que suas obras remetem ao estudo do ser humano, da “conducta del hombre social y las leyes según las cuales se modifica esa conducta” (VIGOTSKY, 2001, p. 74).

Para compreender o ser humano, Vigotsky (1991, p. 406) e seus colaboradores Luria (1979) e Leontiev (1984, 2004) utilizam da “perspectiva del marxismo y de la historia de la ciencia” [psicologia] para explicar as leis das quais constituem e modificam a conduta humana. A continuidade das investigações dispôs da participação de diversos discípulos. Destacamos as contribuições de Elkonin (1987, 2009, 2017), Galperin (1989, 2009a, 2009b), Jukovkaia (1978), Mukhina (1996), etc., para esta dissertação.

Desse modo, os constructos conceituais para estudar o ser humano elaborado pelos pesquisadores citados são essenciais e auxiliam-nos a compreender e investigar a nossa unidade de análise, a atividade de jogo de papéis.

Nesse sentido, a limitação imposta pelas normas técnicas características do relatório dissertativo, nos obriga a selecioná-los. Dessarte, destacaremos e explicitaremos no discorrer do presente texto determinados conceitos, tais como, filogênese, ontogênese, cultura, lei genética geral do desenvolvimento cultural, funções psíquicas, signo, ferramenta, atividade mediadora, atividade, personalidade, consciência, educação escolarizada, relações sociais, relações mediadoras, situação social de desenvolvimento, jogo de papéis etc. Sendo assim, essa subseção tem por objetivo apresentar de forma pontual alguns conceitos basilares da Teoria

---

<sup>23</sup> Indicamos o livro *Pensamiento y Habla* de Vigotski (2007) para que seja compreendido a biografia do autor. Além disso, mantivemos no decorrer deste relatório as variações do sobrenome Vigotsky a fim de manter fidedignas as obras consultadas e referenciadas.

Histórico-Cultural que são primordiais para compreendê-la e que estão alinhados ao nosso objeto de investigação.

Vigotsky (2000, p. 11), precursor desta teoria, estudou os processos de desenvolvimento das funções psíquicas elementares, superiores e especiais para compreender e explicar “correctamente la totalidad de las facetas de la personalidad” superando a errônea concepção naturalista-biológizante sobre a natureza dos fenômenos investigados de sua época.

Os conceitos de filogênese e ontogênese foram e são basilares para explicar essa superação conceitual. Para isso, Vigotsky (2000, p. 29-30) define a filogênese como um processo duplo que consiste no estudo da origem e evolução biológica da espécie animal. Ela também conduz a aparição da espécie *Homo Sapiens* e do “proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado”.

A ontogênese consiste na explicação do desenvolvimento humano pelo “proceso de desarrollo psíquico *sui generis*”. Esse processo representa o desenvolvimento do comportamento humano e consiste na “línea de desarrollo histórico o cultural de la conducta, línea que corresponde a todo el camino histórico de la humanidad, desde el hombre primitivo, semisalvaje, hasta la cultura contemporánea” (VIGOTSKY, 2000, p. 31, grifo do autor).

Assim, a história da humanidade não se limita no resultado da experiência de um único ser humano de acordo com seus “conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento”. De maneira oposta, a história da humanidade foi adquirida “pela assimilação da experiência histórico-social de gerações” (LURIA, 1979, p. 73). Por isso, ao definir o ser humano, Leontiev (2004, p. 279, grifo do autor) diz que é um “ser de natureza *social* que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

A cultura constituiu o “producto de la vida social y de la actividad social del ser humano” (VIGOTSKY, 2000, p. 34), por isso “origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento en desarrollo” (VIGOTSKY, 2000, p. 151). Desse modo, o processo de desenvolvimento da conduta é modificado pelo processo de desenvolvimento histórico do ser humano, cuja inclinações naturais e funcionais são transformadas em novas formas de comportamento especificamente culturais (VIGOTSKY, 2000).

O desenvolvimento histórico constitui no ser humano em não se submeter as leis biológicas, mas nas leis sócio-históricas resultando em sua hominização (LEONTIEV, 2004). A hominização também é consequência das mudanças nas duas linhas de desenvolvimento – biológico e histórico ou natural e cultural – correspondentes a filogênese e ontogênese, as quais

“tienen lugar en ambos planos [,] se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad” humana (VIGOTSKY, 2000, p. 36).

Dessa forma, a formação biológica-social da personalidade humana é alicerçada na lei genética geral do desenvolvimento cultural (VIGOTSKY, 2000). Podemos dizer que essa lei compreende um sistema engendrado e interfuncional de conceitos como funções psíquicas superiores, desenvolvimento cultural da conduta, domínio dos próprios processos de comportamento, dentre outros que possibilitam compreender a sociogênese das formas superiores de comportamento (VIGOTSKY, 2000).

Para isso, é primordial entender o que são funções psíquicas nos seres humanos. Vigotsky (2000) utiliza do conceito de estrutura para fundamentar os conceitos de funções psíquicas elementares ou funções psíquicas inferiores, funções psíquicas superiores ou funções psíquicas superiores especiais que compõe as funções psíquicas. Para o autor,

[...] este concepto [funciones psíquicas] surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural de niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras [funciones psíquicas elementales]; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras [funciones psíquicas superiores] que nacen durante el proceso del desarrollo cultural genéticamente más compleja y superior (VIGOTSKY, 2000, p. 121)

Portanto, as funções psíquicas fazem parte e são intrínsecas ao aparelho biológico humano. Para o autor, as funções psicológicas elementares ou inferiores, de origem biológica são involuntárias e caracterizam-se por instintos, reações, reflexos, sensações, percepção, atenção, memória involuntária, entre outras (VIGOTSKY, 2000, 2001).

As funções psíquicas superiores originaram do desenvolvimento cultural. Com bases biológicas, essas funções são complexas e desenvolvem-se por intermédio da cultura. Essa constitui de relações sociais, de relações mediadas e de atividades mediadas da cultura por e entre seres humanos (VIGOTSKY, 2000).

Podemos demonstrar esse processo de intermediação com um exemplo da prática pedagógica escolarizada. Em um parque infantil, crianças em transição do engatinhar para o caminhar de forma ereta aparentam querer subir em um escorregador para brincar, visto que exploram o brinquedo. Observa-se tentativas, tais como, subir a escada, caminhar abaixo do plano inclinado, escalar o plano inclinado, todas sem sucesso por elas.

Nesse caso, sinalizamos que além da observação diagnóstica pela professora acerca das ações das crianças e dos seus desenvolvimentos, é fundamental a mediação da docente para que ocorra a brincadeira no escorregador.

Assim, ressaltamos que as mediações realizadas pela professora são necessárias para instruir às crianças os procedimentos corretos para utilizarem o brinquedo, assim como, para assessorar de forma segura a própria brincadeira às crianças. Dessa forma, essas mediações sistematizadas podem possibilitar nas crianças o desenvolvimento das funções psíquicas como o desenvolvimento do pensamento (procedimentos das ações para brincarem no escorregador), da atenção (cuidados para realizar os procedimentos), da memória (identificar e realizar a sequência de ações para brincar) etc.

Além disso, as funções psíquicas superiores são classificadas em dois grupos. O primeiro grupo de “procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo”. O segundo grupo compõe as funções psíquicas superiores especiais que não são “limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos”, imaginação etc. A inter-relação dessas funções na forma de conjunto, isto é, todas as funções psíquicas atuando de forma cooperativa em uma única unidade consiste no processo do desenvolvimento das formas superiores de conduta humanas (VIGOTSKY, 2000, p. 29).

Podemos exemplificar a unidade sendo o ser humano em relação social. Em outras palavras, os seres humanos na relação com outros seres humanos aplicando no trabalho, no estudo, na sociedade, as formas superiores de conduta, isto é, relações de conduta e de consciência ética com base nos princípios e valores coletivistas.

Assim, o curso do desenvolvimento psíquico foi produzido ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade visto a combinação de trajetórias, tais como, “a evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, [...] e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese)” (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 151).

Desse modo, essas evoluções geraram novos sistemas psicológicos nos seres humanos devido as relações mediadas e sociais. Para os mesmos autores,

os processos neuropsicológicos enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a constituir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições

antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 219).

Por isso Vigotsky (2000, p. 148) explica que entre os seres humanos existem relações diretas e relações mediadoras. As relações diretas “se bajan en las formas instintivas, de movimientos y acciones expresivas”. As relações mediadoras aparecem em um nível mais superior do desenvolvimento humano e tem por fundamento o signo.

O signo é uma construção humana na forma de estímulos e/ou sinais artificiais. Presente na vida social e na atividade laboral possibilita por meio de conexões psicológicas “influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano” (VIGOTSKY, 2000, p. 85), bem como, “modifica las relaciones interfuncionales”. Além disso, os signos em conjunto com as ferramentas criadas pelos seres humanos, ampliam o sistema de atividade das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1991, p. 121).

Para explicar o que constitui as modificações interfuncionais no ser humano ocasionadas pelo signo, buscamos explicitar os conceitos de ferramenta e atividade mediadora, uma vez que auxiliam e propulsionam o desenvolvimento humano.

As ferramentas são meios de trabalho, servem para dominar “los procesos de la naturaleza y el lenguaje como medio social de comunicación e interacción, se diluyen em el concepto general de artefactos o adaptaciones artificiales” (VIGOTSKY, 2000, p. 93).

Segundo Vigotsky (2000, p. 93-94), a concepção apresentada por Hegel e Marx sobre mediação contribuem na definição da atividade mediadora. Nas palavras do autor,

Hegel atribuía con toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerándolo como la propiedad más característica de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo. Marx cita esas palabras al hablar de las herramientas de trabajo y dice: <El hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo.> (VIGOTSKY, 2000, p. 93-94).

Diante do excerto, podemos dizer que a atividade mediadora é realizada por intermédio do emprego de ferramentas e signos. E que ela influencia os processos psicológicos nos seres humanos.

Desse modo, na perspectiva psicológica da Teoria Histórico-Cultural, a ferramenta meio da atividade exterior humana está direcionada para fora, uma vez que por meio da intervenção

humana é possível modificar e/ou aperfeiçoar a natureza da ferramenta (artefato, instrumento). Já o signo, meio para a atividade interior humana, busca “dominar el propio ser humano”, por isso que “está orientado hacia dentro” viabilizando o desenvolvimento da sua própria conduta (VIGOTSKY, 2000, p. 94).

Assim, podemos considerar que por intermédio da cultura, a atividade mediadora pode propulsionar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores nos seres humanos.

Ao referirmos ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores consideramos a articulação entre as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos próprios processos de comportamento, uma vez que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas pelo conjunto da aplicação dos meios auxiliares e da atividade mediadora. Nas palavras de Vigotsky (2000),

La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de como la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de *función psíquica superior* o conducta superior. (VIGOTSKY, 2000, p. 95, grifo do autor)

Aliás, utilizamos a palavra *pode* no sentido de ilimitadas possibilidades, pois a ação de propulsionar o desenvolvimento depende da intencionalidade das relações mediadoras proporcionadas por intermédio das relações sociais.

Quando remetemos ao conceito de relações sociais temos por fundamento a lei genética geral do desenvolvimento cultural e principalmente particularidades do conceito de personalidade.

Para Vigotsky (2000, p. 151) o conjunto das funções psíquicas superiores “son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad”. Por isso, que a personalidade é considerada “lo social en nosotros”, uma vez que Vigotsky (2000, p. 337) compartilha as concepções marxista de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Nessa perspectiva teórica, a consciência também é caracterizada como um tipo superior de psiquismo que reflete as relações sociais constituídas nas “relações históricas objetivas” das gerações, uma vez que “cada indivíduo *aprende*” a se tornar humano, visto, novamente, “que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por

hereditariade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes<sup>24</sup>” (LEONTIEV, 2004, p. 96 e 147 e 285, grifo do autor).

Desse modo, no desenvolvimento da consciência “Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros”. Assim, podemos dizer que conforme a lei genética geral do desenvolvimento cultural, esse movimento intrapsíquico entre diversas consciências humanas constitui as relações sociais (VYGOTSKI, 1991, p. 12).

Para isso, a lei genética geral do desenvolvimento cultural apresenta que “Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas”. Isto quer dizer que o desenvolvimento cultural humano ocorre por meio de dois planos indissociáveis, “primero en el plano social y después en el psicológico”, transformando o próprio processo, sua estrutura e suas funções (VIGOTSKY, 2000, p. 150).

O desenvolvimento cultural constitui um processo histórico e dialético, repleto de contradições com momentos com saltos qualitativos marcados por evoluções, involuções e revoluções. Isto é objetivado no desenvolvimento interfuncional das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores em funções psíquicas superiores especiais. Para o autor,

Cada función psíquica aparece en el proceso del desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o de interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997, p. 214).

A partir do excerto observamos que o desenvolvimento humano sucede mediante ao processo dialético das relações interpsíquicas para intrapsíquicas (VYGOTSKI, 1997). Dessa forma, podemos considerar uma forma de relação social, a educação escolarizada (instrução escolar). Essa como a unidade do processo de ensino e do processo de aprendizagem que

---

<sup>24</sup> Para compreender a acepção da expressão “apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” vamos ao encontro de Marx (2011, p. 25) quando explicita que os “homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.



intermedia as relações interpessoais (coletivo) para as intrapsíquicas (individual) promovendo o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as investigações de Vygotski (2001) demonstraram que a instrução e o desenvolvimento são produzidos com ritmos distintos e com complexas relações internas, por isso considera que “sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último” (VYGOTSKI, 2001, p. 242).

Portanto, ao defender que o desenvolvimento humano não pode ser concebido apenas como um processo biológico de formas psíquicas elementares para formas psíquicas superiores, uma vez que o desenvolvimento depende das relações sociais e suas atividades mediadas, Vigotsky (2000) iniciou diversas investigações interrelacionadas não só a respeito da concepção de desenvolvimento das funções psíquicas e da conduta humana, mas também no que se refere a periodização do desenvolvimento, algo que abordaremos no próximo tópico relacionando com a educação escolarizada.

## **2.2 A periodização do desenvolvimento infantil de zero a seis anos e a educação escolarizada**

Se o bom ensino (instrução) é aquele que adianta o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001) é necessário que a mediadora do processo de ensino na instituição escolar, a professora, conheça a forma que ocorre o desenvolvimento infantil.

Para Vygotski (2006, p. 254) a periodização do desenvolvimento tem por fundamento as mudanças internas do próprio desenvolvimento que marcam “los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamanos edades”. Dessa forma, o desenvolvimento é um processo contínuo com aparição permanente e formação do novo (neoformações). Este último é definido pelo autor como:

[...] el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado. (VYGOTSKI, 2006, p. 254-255).

Vygotski (2006) apresenta que para conhecer o curso do desenvolvimento em um determinado período, a transição de uma idade para outra, é necessário compreender a sua estrutura e dinâmica. Desse modo, utiliza de conceitos como nova formação, situação social de

desenvolvimento, períodos estáveis, períodos críticos (crises) e seus pontos de viragem para explicar o curso do desenvolvimento e a classificação da periodização por idade.

Além do que foi enunciado, a neoformação e/ou nova formação se caracteriza por ser um critério fundamental “para clasificar el desarrollo infantil en diversas edades”. Essa classificação etária é organizada em crise pós-natal, primeiro ano (dois meses a um ano), crise de um ano, infância temprana (um ano a três anos), crise dos três anos, idade pré-escolar (três anos a sete anos), crise dos sete anos, idade escolar (oito a doze anos), crise dos treze anos, puberdade (catorze a dezoito anos), crise dos dezessete anos (VYGOTSKI, 2006, p. 260).

A partir dessa classificação é possível determinar as alternâncias dos períodos estáveis e críticos na mudança da estrutura e da dinâmica etária, visto que são constituídas por conversões das linhas centrais de desenvolvimento em linhas acessórias para etapas de idades seguintes e vice-versa. Todavia, cabe ressaltar que cada idade tem estrutura específica, única e irrepetível. Essa estrutura é marcada por períodos críticos com seus pontos de viragem e suas revoluções com períodos estáveis (diminuindo o ritmo de rendimento do período de crise) e vice-versa (VYGOTSKI, 2006).

Para que ocorra a mudança de estrutura e da dinâmica é imprescindível a professora compreender o seu ponto de partida, isto é, a situação social de desenvolvimento. Para o autor,

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad. La *situación social del desarrollo* es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social de desarrollo (VYGOTSKI, 2006, p. 264, grifo do autor).

Nesse trecho, novamente é evidenciada a importância do social e das relações humanas para o desenvolvimento ontogênico, uma vez que a realidade social é considerada a verdadeira fonte do desenvolvimento humano. Assim, na instituição escolar o conceito central – situação social de desenvolvimento – pode ser considerado como uma ferramenta para a professora planejar seu trabalho pedagógico, visto que a dinâmica das idades e suas especificidades determinam, regulam o modo de vida e da existência social do ser humano, nesse caso, do educando.

As dinâmicas das idades constituem de atividades próprias que contribuem no desenvolvimento de novas formações psíquicas, as quais são qualitativamente reestruturadas ao final das idades por crises modificando radicalmente a personalidade consciente da criança no processo de seu desenvolvimento. Por isso que “El niño, al término de una edad dada, se convierte en un ser totalmente distinto del que era a principio de la misma” (VYGOTSKI, 2006, p. 265).

A crise antes de tudo “es una crisis interna”. Isso quer dizer que no desenvolvimento da criança ocorre “forma de agudas crisis” denominadas de pontos de viragens. A essência da crise “reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento” (VYGOTSKI, 2006, p. 385 e 256).

Nessa perspectiva, a crise gera revoluções internas no desenvolvimento da criança e o que “antes era esencial para el niño, valioso, apetecible, se hace relativo y poco importante en la etapa siguiente”. Além disso, a crise promove o nascimento de novos impulsos, motivos, valores no desenvolvimento da criança. Nas palavras do autor, “Empiezan a interesarle cosas nuevas, surgen nuevas **actividades y su conciencia se reestructura**, si entendemos la conciencia como la relación del niño con el medio” (VYGOTSKI, 2006, p. 385-386, grifo nosso).

A atividade humana propicia a reestruturação da consciência em cada situação social de desenvolvimento. A atividade é um conceito marxista e para Vigotski, Lúria e Leontiev (2010, p. 68) designa “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Aliás, Vigotski, Lúria e Leontiev (2010) explicam que existe uma relação particular entre atividade e ação. Na atividade contém um motivo e esse pode passar para o objeto da ação, ou seja, a ação é transformada em atividade.

Para os autores, “Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal”, bem como é “a transição de um estágio do desenvolvimento para outro”. Enquanto, a ação da atividade pode ser uma ação ou ato, isto é, “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, [...] mas reside na atividade da qual ele faz parte” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 69).

Por isso que Leontiev (1984, p. 82, grifo do autor) afirma que a atividade “*está necesariamente unido al concepto de motivo*”. Dessa maneira, o mesmo autor, nos explicita que o motivo está orientado pelo sentido pessoal do indivíduo que realiza a ação da atividade. Já a ação é subordinada e impulsionada por um motivo orientado a um fim consciente que pode resultar na satisfação de alguma necessidade (vital, cognoscitiva).

No entanto, “La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza. Esta actividad, no solamente no se puede enriquecer y mejorar en su contenido, sino que además es una carga para el sujeto. [...]” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 349).

Por isso, é essencial que a instituição escolar e seus colaboradores (comunidade interna e externa) compreendam o curso do desenvolvimento humano para construir o projeto político pedagógico institucional a fim de que as reais necessidades das crianças sejam contempladas nos processos de ensino, e conseqüentemente sejam promovidos os seus desenvolvimentos, sucedendo em sua escolarização.

Aliás, é de suma importância que os processos de aprendizagens contemplem as necessidades culturais de aprendizagens – isto é, a situação social de desenvolvimento, a atividade principal de desenvolvimento, os interesses infantis – para que a função da escola, transmitir os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade a fim de proporcionar a sua apropriação de forma consciente sob o objetivo de (trans)formar a si (educando) e a sociedade, seja cumprida.

As investigações de Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p. 64) demonstram que nos períodos (estrutura e dinâmica) do desenvolvimento psíquico humano há uma dependência de um tipo “preciso e dominante de atividade”, denominada de atividade principal<sup>25</sup>. Esses autores a definem como uma atividade que promove as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil durante uma sequência etária, quer dizer, em um estágio do desenvolvimento da criança.

Os estágios do desenvolvimento do psiquismo da criança são influenciados pelas condições históricas objetivada em conteúdo do seu próprio estágio (atividade) e pela transição etária de um estágio para outro (LEONTIEV, 2004).

---

<sup>25</sup> Na antologia – La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (1987), Elkonin (1987, p. 108) diz que “[...] cada estágio del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad.”. Dessa forma, o constructo atividade rectora (atividade de orientação) é transliterado por nós como atividade principal.

Desse modo, os estudos dos percursores da Teoria Histórico-Cultural contribuíram nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, destacamos principalmente as investigações de Elkonin (1987, 2017) e Mukhina (1996).

Elkonin (2017, p. 169) apresenta o esquema geral de periodização da infância configurado em épocas, períodos e fases. Para definir épocas e períodos (estágios) baseia nos estudos de Blonski (1934) citado por Elkonin (2017). Esse define épocas e períodos (estádios) como períodos separados por crises. As crises mais marcantes foram denominadas de épocas e as menos marcantes de períodos (estádios). Já as fases foram designadas pelos momentos da vida não separados de forma brusca (ELKONIN, 1987, p. 105).

As épocas constituem pela primeira infância, infância e adolescência e estão “construídas según el mismo principio” e consistem em dois períodos ligados entre si (ELKONIN, 1987, p. 123). No primeiro período, as atividades que “[...] predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades [...]” se desenvolvem no sistema criança-adulto social (ELKONIN, 2017, p. 169).

No segundo período, as atividades são do sistema criança e objeto social. Em sua assimilação predominam os “[...] procedimentos das ações com os objetos e a formação das possibilidades” (ELKONIN, 2017, p. 170) que compõe a “fuerzas intelectuales cognoscitivas de los niños, sus posibilidades operacionales técnicas” (ELKONIN, 1987, p. 122).

Por fim, esses diferentes momentos no desenvolvimento constituem de tipos de atividades principais, sendo elas, a comunicação emocional direta, a atividade manipulatória objetual, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudos (ELKONIN, 2017, p. 169).

Valeria Mukhina (1996, p. 8, grifo da autora) também apresenta a periodização psicológica por idades e atividades. Nas palavras da autora, “Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, crianças de idades diferentes se distinguem entre si sobretudo pelo *tipo de atividade* que lhes é acessível e que *as caracteriza*”.

A partir de suas investigações, a infância é marcada por três crises no desenvolvimento. No primeiro ano de vida – do nascimento ao primeiro ano de idade completo; na primeira infância – do primeiro ao terceiro ano de idade e a última crise ao final da infância pré-escolar na qual a criança completa sete anos (MUKHINA, 1996).

Mukhina (1996, p. 55), sustenta o conceito de ensino formativo para identificar a atividade principal de desenvolvimento da criança. Para ela, o “ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos

de atividade infantil que caracterizam cada idade”. Por isso, a atividade principal evidencia as principais características psíquicas em cada etapa da infância. No primeiro ano é determinante a relação emocional com o adulto; na primeira infância, a atividade com objeto e na infância pré-escolar, o jogo de papéis.

Sob as investigações de Vygotski (2000, 2001, 2006), Elkonin (1987, 2007), Mukhina (1996), podemos observar a importância do social, das relações humanas, da situação social do desenvolvimento como elementos essenciais para a periodização do desenvolvimento. A seguir, apresentaremos uma síntese do desenvolvimento infantil até a idade pré-escolar, pois é foco de nosso estudo.

Ao nascer a criança vivencia a crise pós-natal que consiste na transição da vida intrauterina e extrauterina. Assim, o primeiro mês de vida do recém-nascido se caracteriza por um período de passividade de constante sono, vigília, choros, gestos, movimentos, alimentação (VYGOTSKI, 2006).

A criança se apropria dos estímulos externos, ou seja, há o aprimoramento de alguns reflexos incondicionados como de alimentação, defesa e orientação que passam a se tornar reflexos condicionados (VYGOTSKI, 2006).

Por isso, nos primeiros meses de vida esses reflexos condicionados são desenvolvidos em razão da intensidade de “*reacciones de orientación hacia el adulto y los reflejos condicionados ligados a los adultos*” que cuidam da criança. A primeira reação emocional positiva da criança surge unicamente com o principal adulto que cuida dela e isso denomina de complexo de animação (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 504, grifo dos autores).

Além disso, no primeiro ano é típico o aperfeiçoamento da atividade do córtex cerebral. Esse conduz o estabelecimento das relações mútuas entre a criança e o meio que a rodeia, e auxilia no desenvolvimento da atividade analisadora. Na criança, a atividade analisadora consiste na manifestação de diversos estímulos, por exemplo, o desenvolver ações com as mãos – palpação, “*coger cosas*” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 79).

Nesse mesmo período, o desenvolvimento das coordenações visiomotoras (formação da imagem de objeto) possibilita à criança examinar, manejar os objetos de diversas maneiras. Também é desenvolvido na criança a mobilidade no espaço como o engatinhar, sentar, marchar. Esse desenvolvimento amplia as percepções das crianças que antes era inacessível sem a ajuda do adulto (SMIRNOV *et al.*, 1978; MUKHINA, 1996).

As aquisições das crianças estão “*bajo la influencia inmediata de los adultos*” que organiza sua relação com a realidade (pessoas, objetos, meios, etc.), satisfazendo suas necessidades (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 507, grifo dos autores). Isto é fundamental para o

desenvolvimento integral da criança, pois compreende na atividade principal de desenvolvimento da criança – a comunicação emocional direta ou comunicação afetivo-social fundamental – a importância de que “la otra persona es para el bebé el centro psicológico de toda la situación” (VYGOTSKI, 2006, p. 304).

Ao final do primeiro ano é típico que ocorra na criança a crise do primeiro ano. Essa é marcada por “un movimiento ascendente, en espiral, vinculado a los cambios cualitativos de la propia situación”. Podemos exemplificá-la com o movimento do engatinhar para o andar, o surgimento da linguagem diante a necessidade de comunicação social (balbuciar) etc. (VYGOTSKI, 2006, p. 305).

Podemos dizer que, nesse processo mútuo de relações criança-adulto social, “aparece en el niño *la comprensión primaria del lenguaje humano, la necesidad de la comunicación verbal y pronuncia las primeras palabras*” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 507, grifo dos autores).

Assim, as aquisições das crianças com um ano de idade modificam totalmente sua relação tanto com a realidade concreta como com suas atividades. Nessa idade, é típico que a criança ande de forma independente, escolha os objetos de seus interesses sem a mediação do adulto etc. Essas aquisições são vivenciadas e observadas diariamente pela docente e pela família das crianças. Por exemplo, é comum observar as crianças aproximarem de um determinado objeto de seu interesse ou necessidade e pegá-lo ao invés de esperar um adulto pegar e entregá-lo a ela.

Aliás, as possibilidades de contato e convivência com os adultos são modificadas em todos os aspectos da vida da criança em razão ao domínio de suas ações com os objetos e, principalmente, com desenvolvimento da linguagem, pois essa é a base para “la formación de todos los procesos psíquicos y el desarrollo de la personalidad del niño” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 508).

Ao ensinar a criança a manejar os objetos, por exemplo comer com a colher, beber com o copo etc., o adulto satisfaz as suas diversas necessidades. Desse modo, para os autores soviéticos, “Cuando la organización y el método de enseñanza son buenos, el niño aprende con exactitud maneras correctas de actuar con los objetos” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 508).

Nesse período de idade temprana predomina a atividade principal de desenvolvimento à manipulação objetal. Essa compreende a relação criança-objeto (ELKONIN, 2017). As ações de manipulações consistem na criança reproduzir o que o adulto lhe ensinou. As crianças generalizam as ações e as executam em outros objetos semelhantes (SMIRNOV *et al.*, 1978).

Isso significa que, “En el curso de desarrollo de las acciones *los niños distinguen los signos generales característicos de los objetos de la misma categoría*, y como resultado de ello

la percepción se hace más generalizada”. Por isso que ao final desse período é manifestada o interesse na criança pelas ações e funções sociais dos objetos (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 509, grifo dos autores).

A predominância de ações independente da criança com objetos acompanha o desenvolvimento da linguagem. Essa consiste na sua compreensão tanto na ocasião em que o adulto lhe dirige a comunicação (palavra por meio da fala/sinal) quanto no momento em que a sua linguagem é ativa. Isso pode ser observado quando a criança se dirige ao adulto e expressa “*yo solo*” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 509, grifo dos autores).

No momento em que a criança compreende que a palavra possui diversas acepções e pode denominar diferentes objetos, se inicia o processo de desenvolvimento da generalização nela. Aliás, nesse período, o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento intrínseco dos demais processos psíquicos – percepção, memória, pensamento, conduta voluntária (SMIRNOV *et al.*, 1978).

Aliás, podemos dizer que nessa situação social de desenvolvimento há o aperfeiçoamento do processo de apropriação e internalização de signo, significado e uso/função social dos objetos sociais pela criança.

Na transição da idade temprana para idade pré-escolar emerge a crise dos três anos. Para Vygotski (2006), ela é uma crise das relações sociais e se objetiva na conduta da criança com momentos de negação, teimosia, “*trotz*” (idade de rebeldia) e “*eigensinn*” (obstinação).

A negação se diferencia da desobediência habitual. A primeira é “[...] un acto de índole social: va dirigido principalmente a la persona y no al contenido de su ruego [...]”. A segunda é um desdobramento da negação em razão da atitude social e de atitude de afeto. Já a teimosia “[...] es la tendencia a sí mismo. [...]”. Nela ocorre uma retroação negativa da criança direcionada a pessoa a qual lhe dirigiu a atividade. Na idade da rebeldia, a criança enfrenta a todos e há em seu comportamento traços de descontentamentos. Por fim, a obstinação é marcada pela aspiração da criança em ser independente (VYGOTSKI, 2006, p. 370 e 371).

Um período novo de desenvolvimento da criança é a idade pré-escolar. Por meio dele, ocorre na criança a superação dos signos e dos gestos objetivos por formas verbais de comunicação – fala/sinal. Isso pode ser exemplificado quando observamos no pré-escolar a aquisição e o aprimoramento do seu idioma. Esse desenvolvimento é fundamental para a independência e ampliação das relações sociais da criança, bem como, “*tener cada vez más importancia para la regulación de la conducta*” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 512, grifo dos autores).



Portanto,

Gracias a que la independencia y las relaciones verbales con los adultos han aumentado, el niño comienza a conocer un amplio círculo de personas fuera de la familia. Ante él se abre, en cierta medida, la vida de su aldea, de su ciudad, y en algo, incluso, la de su país. En este nuevo mundo que se abre ante él le interesan sobre todo las personas, su actividad, su trabajo, los objetos con que actúan, las relaciones entre las personas. En el niño *crece la tendencia a tomar parte en la vida y en la actividad de los adultos y quiere aprender la relación que tiene con él el nuevo mundo de los objetos humanos*, a adquirir la actividad de las personas y sus relaciones mutuas. Pero los niños preescolares aún no pueden aprender a actuar de la misma manera que los adultos. Por esto su tendencia a tomar parte en la vida y actividad de los adultos, a manejar realmente los objetos con que ellos actúan, se realiza en un tipo especial de actividad característico para la edad preescolar, en *el juego, que es la actividad fundamental del niño en este período del desarrollo* (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 512, grifo dos autores).

A partir do fragmento citado acima, podemos observar que a criança conhece novas pessoas fora do seu núcleo domiciliar, uma vez que é ampliado o seu círculo de relações sociais na sociedade. Podemos explicitar um exemplo diário dessas relações sendo a convivência da criança com as demais pessoas da instituição de ensino a qual frequenta, tal como, os seus pares, docente da classe e a equipe escolar.

Nessa perspectiva teórica, a educação escolarizada considera em seus processos de ensino – a situação social de desenvolvimento, a atividade principal de desenvolvimento – para promover integralmente o desenvolvimento cultural das crianças. Para isso, no desenvolvimento do trabalho pedagógico é basilar a aplicação do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) durante a sistematização da atividade pedagógica e no decorrer de suas mediações. Para isso, é fundamental compreender de que forma ocorrem os processos mentais nos pré-escolares para organizar o ensino e considerar suas necessidades, assim como, seus interesses cognoscitivos.

O conceito Base Orientadora da Ação (BOA) de Galperin (1989, 2009a, 2009b) contribui na organização do ensino, pois é uma ferramenta que possibilita ao docente explicitar um modelo de orientação (ação) auxiliando no desenvolvimento dos processos mentais dos pré-escolares. Enquanto a concepção de Schúkina (1978), sobre interesses cognoscitivos e papel do professor na educação escolarizada possibilita o aperfeiçoamento didático do docente e contribui no desenvolvimento dos aspectos volitivos, afetivos e intelectuais das crianças.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) são ferramentas teóricas-metodológicas. Elas auxiliam a docente na avaliação da sua

prática pedagógica, na sistematização do processo de ensino e na avaliação do processo de aprendizagem dos discentes. Por consequência, quando há formação e intencionalidade pela docente, podemos ressaltar que essas ferramentas mediatizadas oportunizam o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, “o papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha” (MUKHINA, 1996, p. 51).

Dessa forma, o que a criança já aprendeu constitui o seu nível de desenvolvimento atual e aquilo que a criança pode aprender e se apropriar com a colaboração da docente e suas diversas formas de ajuda, isto é, suas mediações, denomina de zona de desenvolvimento proximal. Em outras palavras,

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel del desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración se capaz de hacerlo por sí mismo mañana (VYGOTSKI, 2001, p. 241).

Aliás, o que a criança aprendeu é constatado no nível de desenvolvimento atual, já as necessidades culturais, os interesses cognoscitivos são expressos na avaliação da docente e sinalizam o que precisa ser desenvolvido na zona de desenvolvimento proximal da criança. Dessa forma, temos como exemplo, as avaliações (diagnóstica e processual). A partir delas, a professora pode identificar os conhecimentos e habilidades (cognitivas e afetivas) que precisam ser desenvolvidos/mediatizados nas crianças e estão em suas zonas de desenvolvimentos proximais.

Ao planejar novas atividades pedagógicas, a docente pode analisar as informações coletadas por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal e do Nível de Desenvolvimento Atual de seus discentes e reavaliar suas práticas pedagógicas considerando os interesses e necessidades das crianças. Isso pode motivá-las a participarem efetivamente das novas atividades e pode contribuir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores delas.

Aliás, é função da escola promover o desenvolvimento do escolar. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 241),

Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la

zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo.

Portanto, a atividade pedagógica fundamentada na ZDP reside em mediações que propulsionem a apropriação da essência do que está se estudando pelo aluno. É fundamental que a mediação auxilie no processo, a fim de promover a superação de dificuldades de aprendizagens e assessorar a realização da atividade pela criança, ao invés de ser uma ferramenta ou procedimento facilitador e imediato da aprendizagem, isto é a solução do problema para a criança.

Em outras palavras, é essencial que a professora conduza a instrução para a reflexão dos estudantes, por exemplo, apresentar situações problemas na qual conduza ao levantamento de hipóteses por eles. No entanto, é primordial “plantear a su debido tiempo las tareas cognoscitivas y prácticas y enseñarles a los escolares a resolverla” (SCHÚKINA, 1978, p. 105-106).

Para orientar os pré-escolares a resolver as tarefas cognoscitivas (conhecimento) apoiamos nas contribuições de Galperin (1989, 2009a, 2009b) sobre a importância das ações mentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e especiais, sucessivamente, linguagem e formação de conceitos.

Segundo Vigotsky (2001, p. 116) o desenvolvimento do pensamento “evoluciona en función del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, en función del lenguaje”. Para o autor, a palavra representada na forma de fala/sinal/grafia-desenho é a unidade entre a linguagem e o pensamento. E por meio dela é possível identificar na criança, as três fases do pensamento, denominadas de pensamento: sincrético, por complexo e conceitual (VIGOTSKI, 2007).

Resumidamente, o pensamento sincrético é observado em crianças de até aproximadamente três anos de idade. Nesse período etário, tipicamente é observado que no desenvolvimento de suas falas, as verbalizações requerem conexões objetivas. Isso quer dizer que os objetos e fenômenos captados pelas percepções delas carecem de ordenamento lógico, uma vez que não foram mantidas relações entre eles (VYGOTSKI, 2001; VIGOTSKI, 2007).

O pensamento sincrético é superado ao término da primeira infância e início da idade escolar. No desenvolvimento do pensamento por complexo há um reordenamento das funções psíquicas com a sistematização dos signos e dos significados, ou seja, os atos de generalizações constituem a base da formação dos conceitos. Aliás, o pensamento por complexo é categorizado

em complexo associativo, coleção, em cadeia, difuso e pseudoconceito (VYGOTSKI, 2001; VIGOTSKI, 2007).

O pensamento complexo associativo é a base do pensamento por complexo. Nele os fenômenos/objetos deixam de ser isolados e são associados a um núcleo central. O pensamento complexo coleção decorre da associação heterogênea “*de los componentes, su mutua complementariedad y su agrupamiento*” comum e que compõe uma coleção. O pensamento complexo em cadeia é dinâmico com um agrupamento sequencial, mas que se modifica constantemente em sucessivas cadeias. Nele os signos são ressignificados potencializando as generalizações nas crianças. O pensamento complexo difuso é fluido e as suas interconexões no agrupamento são difusas (VYGOTSKI, 2001, p. 141, grifo do autor).

O pensamento complexo pseudoconceito é o elo para etapa do pensamento conceitual. Caracteriza-se por generalizações que se assemelham aos próprios conceitos. Sua lógica interna não implica no pensamento abstrato, uma vez que os agrupamentos realizados são concretos (objetivos) ao invés de abstratos e lógicos (conceituais). A última forma de pensamento é o conceitual. Esse inicia no período denominado idade escolar<sup>26</sup>. Por meio dele são reorganizadas as funções psíquicas superiores potencializando a formação de generalizações na criança (VYGOTSKI, 2001; VIGOTSKI, 2007).

As generalizações são consequências do desenvolvimento dos conceitos espontâneos/cotidianos (concretos e empíricos) em científicos (conceituais). Para que ocorra as generalizações e a evolução dos conceitos espontâneos para científicos é fundamental que eles sejam mediatizados por ações da docente na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Isso é explicitado nos escritos de Vigotsky (2007):

La comprensión consciente y la voluntariedad, y, por el otro, que los conceptos científicos transformen y eleven a un grado superior los espontáneos, conformando su zona de desarrollo próximo, puesto que aquello que el niño saba hacer hoy en colaboración sabrá hacerlo mañana por su cuenta (VIGOSTKY, 2007, p. 377).

---

<sup>26</sup> As investigações de Vygotski (2001; 2007) expressam que o pensamento conceitual inicia no período denominado de idade escolar (oito a doze anos). No entanto, a investigação contemporânea de González (2016) aponta que o pensamento conceitual pode ser desenvolvido com crianças de idade pré-escolar (4-6 anos) desde que a sua formação seja dentro de um processo dialético de apropriação, assimilação, internalização dos bens culturais [isto é, os signos, as ferramentas, os meios culturais produzidos pelos seres humanos] sejam mediados pela professora. Desse modo, a docente ao realizar a mediação das ações e dos conteúdos na Zona de Desenvolvimento Proximal dos seus alunos pode potencializar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores nas crianças.

Aliás, é preciso ressaltar que o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre de forma dialética e é diferenciado para cada aluno ainda que eles apresentem a mesma idade cronológica. Desse modo, concebemos ser fundamental o ensino escolar que “dê a criança o que ela necessita e garanta seu pleno desenvolvimento. Para isso, é necessário [a professora] conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância” (MUKHINA, 1996, p. 50).

Nessa perspectiva, o conceito Base Orientadora da Ação (BOA) de Galperin (1989, 2009a, 2009b) é uma ferramenta teórica-metodológica. Ela possibilita ao docente explicitar um modelo de orientação (ação) auxiliando-a no desenvolvimento dos processos mentais dos pré-escolares.

Para Galperin (1989, p. 66) a ação “is a process, and a concept is something static; an action is directed toward an object [...] The concept itself is something that guides the subject in carrying out an action; it is the component of the orienting part of that action”.

Seus estudos apresentam três tipos de orientações que constituem a base orientadora da ação. Essas orientações incluem condições, a saber:

- (1) conditions for the formation of the correct structure of actions and concepts;
- (2) conditions for cultivating (“refining through practice”) their desired properties;
- (3) conditions for the transfer of actions to the mental plane (with retention of those properties that have already been learned and with the acquisition of new and psychologically particularly important properties) (GALPERIN, 1989, p. 67).

Essas condições são observadas no desenvolvimento dialético das orientações. Elas podem ser particulares (únicas) ou gerais, completas (condições são explicitadas) ou incompletas (não explicita totalmente as condições) e obtida de forma independente (pelo sujeito) ou preparada (mediada, isto é, sistematizada para o sujeito) (GALPERIN, 1989, 2009a, 2009b).

Na primeira, as orientações são explicadas de forma insuficiente ocasionando a ação de tentativa e erro por quem executa. Por partir do particular para o geral, o sujeito não tem consciência do processo (GALPERIN, 1989, 2009a, 2009b).

A segunda orientação é completa, uma vez que o sistema de condições é demonstrado e sistematizado, proporcionando a execução correta das ações pelo sujeito. Essa orientação possibilita a criança repetir a ação, isto é, transferi-la em outra situação (desde que ela tenha vivenciado a situação). Apesar disso, em decorrência da incompreensão ou não aceitação da

orientação pela criança, pode surgir dificuldades na aplicação da orientação/a ação. Aliás, ainda a ação parte do particular para o geral. (GALPERIN, 1989, 2009a, 2009b).

Na terceira orientação, as ações são realizadas de maneira completas, de forma independentes e partem do geral para o particular. Nela, a criança realiza a orientação de forma ativa e não necessita de orientação externa da ação. Apesar disso, o docente pode realizar mediações quando necessárias (GALPERIN, 1989, 2009a, 2009b).

A importância da base orientadora da ação para o processo de ensino é observada na atividade docente com a organização da atividade pedagógica, isto é, da atividade planejada, sistematizada e intencional. Precisamos dizer que a intencionalidade implica em possibilitar a criança o desenvolvimento de suas ações mentais para fins de aquisição de conhecimento. Esse é ocasionado com a internalização e apropriação dos conceitos propostos nas atividades pedagógicas e implica na formação da personalidade e conduta da criança.

Um exemplo da aplicação sistematizada da base orientadora da ação é demonstrado na investigação de Serrano (2018). A pesquisadora expõe uma proposta de procedimentos para as docentes da Educação Infantil trabalharem com crianças de cinco anos. Nesse estudo científico é exposto proposições para identificar a zona de desenvolvimento proximal das aprendizagens sistematizadas nas crianças.

A pesquisadora organiza as proposições a partir de um quadro de indicadores com tipologia, indicadores e conteúdo para identificar a zona de desenvolvimento proximal da criança. Esse quadro auxilia na regulação de três procedimentos concretos, a saber: 1. Pré-requisitos para a introdução da tarefa; 2. Níveis de ajuda no processo geral; 3. Escala para avaliar os avanços das crianças (SERRANO, 2018).

No decorrer da aplicação dos procedimentos na pesquisa de Serrano (2018), podemos observar os procedimentos gradativos dos tipos de orientações presentes na base orientadora da ação de Galperin (1989, 2009a, 2009b). A seguir, destacamos um exemplo exposto pela investigadora sobre a leitura narrada da estória “A branca de Neve” por uma criança e sua confusão com a estória “A bela adormecida”. No excerto, a grafia P representa a pesquisadora e A1 representa criança.

P- Onde eles estão?

A1- Na casa deles.

P- Quem mais está com eles?

A1- Não sei, não quero.

P- Por que?

A1- Não sei.

P- Olha primeiro me diz qual o nome da história?

A1- A bela adormecida.

P- Não, essa é outra história. Olha os detalhes do desenho. Olhe bem e me diga quem mais está com a garota?

A1- Os sete anões (SERRANO, 2018, p. 60-61).

A partir do fragmento exposto, podemos observar que as três fases da narração – 1. introdução, 2. evolução e 3. Resultado – descritos e propostos por Serrano (2018) não ocorreram completamente apesar de a professora proporcionar perguntas desencadeadoras as quais tinham o objetivo auxiliar às crianças no desenvolvimento da narração estória e de sua sequência lógica.

Apesar disso, não podemos desconsiderar que as questões são ferramentas que auxiliam no desenvolvimento dos processos mentais dos pré-escolares e que fazem parte dos procedimentos sistematizados como as fases da narração. Desse modo, nos parece que esse procedimento de realizar questionamento aos pré-escolares está na ordem da segunda orientação da ação, uma vez que a mediação pela docente buscou proporcionar às crianças a execução correta das ações como organizou Galperin na BOA (1989, 2009a, 2009b),

Portanto, é fundamental não esquecer que “As qualidades psíquicas não surgem espontaneamente: são fruto de um processo de educação e de instrução que se apoia nas atividades da criança”, bem como, “conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância” (MUKHINA, 1996, p. 63 e 50).

Em suma, consideramos os conceitos apresentados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente como da atividade de jogo de papéis. Esta última será apresentada na próxima subseção.

### **2.3 O trabalho docente e o jogo de papéis na Teoria Histórico-Cultural**

El juego no es la única actividad en la edad preescolar. Los niños en esta edad tienen una vida muy activa y variada; dibuja, modelan, construyen, [...] observan los fenómenos de la naturaleza [...] Cada uno de estos tipos de actividad tiene sus particularidades y ejerce una influencia sobre el desarrollo del niño (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 515).

Observamos pelo fragmento de Smirnov *et al* (1978) que o desenvolvimento cultural do pré-escolar é influenciado por diversas atividades. Essas podem ser mediadas, por adultos e crianças no ambiente escolar, mas, principalmente, pela docente da classe de forma intencional e pedagógica.

Nesse caminho, também vamos ao encontro da perspectiva desses autores sobre “la enorme importancia del juego para el desarrollo de todas las facetas de la personalidad del niño únicamente puede influir si tiene una buena dirección pedagógica” (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 515).

Assim, compreendemos a boa direção pedagógica como um dos fatores do processo educativo<sup>27</sup>. Esse é consequência dos fatores teóricos-metodológicos concebidos pela professora, por exemplo, compreender a importância da “buena organización del trabajo individual del escolar” em conformidade com “una relación constante con la familia” para o desenvolvimento da criança (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 199 e 200). Isso é evidenciado pela investigadora Mukhina (1996, p. 32), a qual nos alerta que “é necessário saber, através dos pais, como ela [a criança] é educada, e como se comporta em casa”, uma vez que na instituição escolar a observação da docente não apresenta “uma imagem suficientemente completa sobre o desenvolvimento da criança”.

Para nós, o fato de compreender a realidade (totalidade) circunscrita da criança, isto é, as múltiplas facetas que a transpassa e orienta o trabalho docente. A professora ao considerar as informações da realidade do pré-escolar pode aprimorar a qualidade na sua atividade de ensino como no desenvolvimento cultural da criança ao compreender suas singularidades, isto é, suas necessidades, interesses, etc.

Para isso, as contribuições de Schúkina (1978) sobre o papel da professora na formação dos interesses cognoscitivos nos escolares<sup>28</sup>, englobando os procedimentos teóricos-metodológicos para instrução escolar, demonstraram a importância de “os próprios métodos de ensino [elaborados pela professora] [...] [serem] adequados a idade” do pré-escolar (MUKHINA, 1996, p. 50).

Para exemplificar os procedimentos teóricos-metodológicos sistematizados por Schúkina (1978) acerca do método de ensino para a prática pedagógica, selecionamos as suas principais ideias.

---

<sup>27</sup> Relembrando que quando nos referimos ao processo educativo compreendemos como um processo de ensino sistemático desenvolvido com planejamento, intencionalidade e intervenção contínuas da professora com seus alunos a fim de proporcionar o desenvolvimento cultural deles.

<sup>28</sup> Apesar dos estudos na obra de Schúkina (1978, p. 25 e 26) serem voltados aos interesses cognoscitivos dos discentes escolares [a partir do primeiro grau (No Brasil corresponde ao Ensino fundamental I)] e não aos pré-escolares, consideramos as suas orientações sobre os procedimentos teóricos-metodológicos fundamentais para elaboração do plano de aula e aplicação do mesmo pela professora da pré-escola. Desse modo, a autora parte do princípio de quando a criança começa a ir à escola, “El interés hacia el trabajo escolar [...] está íntimamente ligado a las nuevas relaciones a que da lugar esa nueva situación del niño”, tais como “la relación con el profesor”, “el proceso del estudio”, “aproximación con los compañeros de clase”, resultando posteriormente ao “un nuevo nivel en el desarrollo del interés cognoscitivo, que ya no se orienta hacia aspectos interesantes del material pedagógico, sino hacia todo él su conjunto”.



Para a autora, “enseñar a pensar”; apresentar bem a tarefa pedagógica; considerar as possibilidades de realização da atividade pela criança com base no seu nível de preparação e desenvolvimento; criar uma situação emocional do ensino a fim de apresentar atividades pedagógicas ao pré-escolar de forma que ele deseje e necessite realizá-las e resolvê-las; ensinar a criança a resolver a atividade proporcionando-lhes “los procedimientos y los medios, la aptitud y los hábitos que exige la actividad cognoscitiva” e incitar o usos/aplicação desses procedimentos e/ou busca por novos meios e ferramentas para resolver a tarefa solicitada, como por exemplo, a estratégia pedagógica docente de “*estimular las preguntas de los escolares*” etc são exemplos de procedimentos metodológicos da docente para promover os interesses cognoscitivos nas crianças (SCHÚKINA, 1978, p. 104,106 e 112, grifo da autora).

Aliás, ressaltamos que as situações problemas (questionamentos, perguntas) são valiosas para a professora, uma vez que elas apresentam as “relaciones de causa-efecto y sobre las leyes que rigen los fenómenos” expressadas nas linguagens [fala, sinal, gestos, desenho etc.] das crianças (SCHÚKINA, 1978, p. 114)

As respostas da criança refletem diretamente a sua dúvida e “muestra lo frágil que es todavía la forma de [su] pensar”. Essa informação exposta pela criança na forma de resposta ou dúvida é uma ferramenta para a docente avaliar o seu trabalho pedagógico, avaliar o desenvolvimento cultural da criança e implica em identificar as necessidades culturais de aprendizagens dela. A análise dessas informações pela docente pode auxiliá-la no planejamento das próximas atividades pedagógicas (SCHÚKINA, 1978, p. 115).

Nessa perspectiva, os autores soviéticos também apresentam similaridades com a concepção acerca da importância das perguntas para o desenvolvimento dos alunos. Para eles,

La abundancia de preguntas que hacen los niños muestra el *interés cognoscitivo* que se despierta en ellos hacia los fenómenos reales. Si los adultos no responden a estas preguntas, hacen diferentes suposiciones sobre el origen y las causas de los fenómenos, utilizando principalmente analogías y trasladando las reacciones y dependencia que él conoce e incluso las que aún le son desconocidas (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 520-521, grifo dos autores).

Aliás, a investigadora Mukhina (1996, p. 56) denuncia a nocividade de “deixar a criança a sós com a realidade que a rodeia, com o pretexto de conceder-lhe autonomia, obrigando-a procurar as cegas os caminhos que lhe permitam conhecer essa realidade refletir sobre ela”.

Nessa perspectiva, Krupskaia (1957) citada por Jukovkaia (1978, p. 23),

orientaba a las educadoras a renunciar a la posición pasiva de la expectativa, en cuya base descansa la convicción de que el desarrollo a través del juego tendrá lugar por sí solo [...] Hay que mostrar como trabajar en parejas de forma que no ocurra que, mientras uno trabaja, el otro mira; mostrar como trabajar en pequeños grupos...

Apesar do exemplo de Krupskaia (1957) citada por Jukovkaia (1978) ser sobre a renúncia da professora frente a passividade na atividade de jogo, podemos ampliar a importância de a professora renunciar a passividade e/ou inatividade para as demais atividades pedagógicas que serão realizadas com os seus alunos.

Dessa forma, a partir desses excertos, destacamos a importância do papel ativo da docente para compreender a realidade das crianças nos espaços escolares nos quais se encontram. Sendo assim, o papel ativo da professora ao ensinar de forma sistematizada<sup>29</sup> a aquisição dos conhecimentos científicos os pré-escolares, pode orientá-los na compreensão da origem e causas dos fenômenos.

O papel ativo da docente pode ser explicitado por meio das investigações de Mukhina (1996) e Krupskaia (1959;1957) citada por Jukovkaia (1978). A primeira autora, nos alerta sobre a importância de ensinar às crianças “como interpretar logicamente as coisas, revelar e comparar suas propriedades, tirar conclusões e aplicar os resultados obtidos” (MUKHINA, 1996, p. 56). A segunda autora, nos indica a importância de mostrar as crianças “cómo aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos”. Para isso, nos explica que desde cedo surge na criança o processo de conhecimento elementar. Esse “se expresa en forma de pregunta, tales como “¿por qué?, ¿para qué?””. Ele é um indicativo da necessidade da criança que precisa ser atendida de forma ativa pela docente. Desse modo, a mesma autora soviética expõe a importância que a docente “explique todo lo que ve y oye” ao pré-escolar para atender sua necessidade cultural de aprendizagem. (JUKOVKAIA, 1978, p. 31 e 8)

Aliás, os pesquisadores soviéticos nos lembram que as primeiras relações da criança [bebê] com a realidade são mediadas por outras pessoas, uma vez que inicialmente sua comunicação pela linguagem verbal/de sinal é inacessível. Desse modo, com o decorrer do seu desenvolvimento lhe é apresentado o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais. A realidade na idade pré-escolar é vivenciada pela criança por meio do jogo de papéis. Para os autores, esse jogo é uma “forma típica y accesible en esta edad para que el niño reproduzca este

---

<sup>29</sup> Os estudos sobre jogo de Jukovkaia (1978, p. 55) apontam que o êxito da atividade pelos escolares “requirió de ellas [educadoras] una atención sistemática”.

mundo. Precisamente en él encuentra su reflejo la realidad que rodea al niño [...]" (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 501).

Nessa perspectiva, Gorki (1949) citado por Smirnov *et al* (1978, p. 514), nos apresenta que o “El juego es el medio para que los niños conozcan el mundo en que viven y que ellos deberán modificar”. Nesse caminho, o autor expressa que por meio do jogo [jogo de ação] a criança conhece a dinâmica das atividades das pessoas e das relações sociais entre elas.

Essa dinâmica por intermédio da atividade de jogo exerce influência na constituição da personalidade e de seus aspectos que englobam a moral<sup>30</sup> [meio que auxilia a criança a dirigir a sua conduta], a “voluntad” [voluntariedade], a percepção, os processos verbais e objetivos [abstratos] e a imaginação da criança pré-escolar (SMIRNOV *et al.*, 1978, p. 514).

A partir da atividade é possível constatar indícios do processo de formação da personalidade infantil. Isso é exemplificado por Mukhina<sup>31</sup> (1996, p. 146) ao explicar que na atividade de jogo “a criança não está apenas aprendendo a viver: ela vive”. Sendo assim, podemos considerar que quando a criança pré-escolar participa do jogo de papéis, ela não está apenas jogando com seus pares, ela está vivendo e constituindo sua personalidade.

A vivência da realidade e construção da personalidade infantil é apresentada por outros autores soviéticos. Ushinki (1950) citado por Jukovkaia (1978, p. 5, grifo nosso) escreve que “**para el niño, el juego es una realidad**, y esta realidad es mucho más interesante que aquella que le rodea”. Tostoi (1947) citado por Jukovkaia (1978, p. 5, grifo nosso) apresenta que “**El niño vive en el juego**”. Os “psicólogos soviéticos chegaram à conclusão de que o jogo não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 315). Desse modo, Vigotski (2009, p. 432) nos apresenta o exemplo de um “garotinho que se mexe vigorosamente sem sair do lugar e se imagina galopando [no cabo de vassoura] montado a cavalo”. Na ótica docente, consideramos esse exemplo como uma vivência imaginativa e imitativa do real pela criança e configurada para a ela como a realidade.

Sendo assim, buscamos evidenciar a importância do jogo no desenvolvimento integral da criança. Por isso que até o momento, sistematizamos alguns princípios norteadores da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, expomos a periodização do desenvolvimento infantil, expressamos algumas considerações sobre a educação escolarizada e

---

<sup>30</sup> Para Elkonin (2009, p. 420) o jogo também “é a escola da conduta arbitrada”/moral. O autor explica que a criança ao representar um papel [conduta orientadora] utiliza de um arquétipo [modelo] para comparar e verificar a sua conduta por meio da imitação desse modelo verificativo. Por isso que a moral não é na ideia, mas na ação.

<sup>31</sup> Para Mukhina (1996) o jogo protagonizado é denominado de jogo de dramatização.

o trabalho docente, introduzimos algumas questões acerca da atividade lúdica em estudo e sua relação com as funções psíquicas, para de fato explorarmos e compreendermos a atividade de desenvolvimento da criança-pré-escolar amparado no enfoque teórico deste relatório de pesquisa, o jogo de papéis.

Antes de tudo o jogo de papéis é considerado uma modalidade de jogo infantil realizado pela criança pré-escolar. O pesquisador soviético, Elkonin (2009) fez um estudo detalhado sobre a unidade fundamental do jogo, o “jogo protagonizado<sup>32</sup>”. Para isso, explicitou que o jogo de papéis é uma atividade lúdica com fundo social e sua natureza é psicológica. Para comprovar sua hipótese, realizou uma análise das teorias do jogo de sua época. A análise revelou a inconsistência das teorias naturalistas que são antagônicas ao nosso enfoque – Teoria Histórico-Cultural, bem como, expôs considerações acerca dos problemas da psicologia do jogo na ciência psicológica soviética.

Além disso, suas investigações apresentaram que a palavra jogo possui diversas acepções e “não é um conceito científico *stricto sensu*” (ELKONIN, 2009, p. 13, grifo do autor). Nessa perspectiva, a partir das investigações de outros pesquisadores soviéticos, tal como, as investigações de Jukovkaia (1978) sobre La educación del niño en el juego, contribuem com novas possibilidades de acepções ao conceito de jogo.

Destacamos as acepções de Rimburg (1956) citado por Jukovkaia (1978) que considera o jogo como uma forma de atividade cognoscitiva. Para esse autor significa que as perguntas e discussões geradas na atividade de jogo possibilitam a docente a identificação das necessidades cognoscitivas necessárias para o aperfeiçoamento dos conhecimentos nos escolares a ponto de desenvolver os seus pensamentos. Plejavon (1925) citado por Jukovkaia (1978, p. 12) apresenta que “el juego es hijo del trabajo” y de que en el desarrollo histórico “el trabajo precede al juego y determina su contenido”.

Nos parece que as acepções sobre os sentidos da palavra jogo apresentadas pelos autores selecionados e citados convergem e complementam a perspectiva de Elkonin (2009). Ele defende que o jogo é “uma atividade em que reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Isto é possível de ser observado, frequentemente, a partir das vivências das crianças durante o prelúdio da atividade de jogo ou no seu nível mais elevado em que há

---

<sup>32</sup> Elkonin (2009, p. 21 e 39) utiliza duas terminologias – jogo protagonizado e jogo de papéis – para denominar a atividade lúdica e de desenvolvimento da criança pré-escolar. Nesta obra – Psicologia do jogo – explicita que seu objeto de investigação “é a natureza e o conteúdo do jogo de papéis”. Sendo assim, para resolver a questão da natureza do jogo de papéis, o mesmo autor apresenta análises “acerca da origem histórica do jogo protagonizado”, denominando ao objeto de sua investigação, duas terminologias/nomenclaturas. No entanto, adotaremos o termo “jogo de papéis” como explicamos no capítulo introdução desse relatório.

reprodução das relações humanas – relações sociais e de trabalho – pela via da imitação (ELKONIN, 2009, p. 19). Podemos exemplificar o prelúdio da atividade de jogo quando em grupo as crianças ao utilizarem um celular antigo ou brinquedo representativo ou ao mesmo a imaginação imitam os aspectos corporais dos adultos (pose, sorriso etc.) para tirar uma foto denominada de *selfie*.

Segundo Krupskaja (1957) citado por Jukovkaia (1978, p. 22), “La imitación es, para el niño, una necesidad”. Nesse sentido, Vygotski (2001, p. 241) diz para interpretarmos o significado da imitação de forma ampla, para isso, é fundamental considerá-la como “la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la imitación”.

Nessa perspectiva, o ato de imitar não deve ser mecânico, mas racional. Ele, precisa ser “basada en la comprensión de la operación intelectual que se imita<sup>33</sup>”. Desse modo, a imitação também consiste na aplicação de qualquer atividade pela criança a qual ela não realiza sozinha, mas em colaboração com alguém [pares, docentes, responsáveis, etc.]. Nas palavras do autor, “Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o con la ayuda de preguntas orientativas es incluido por nosotros en el área de la imitación” (VYGOTSKI, 2006, p. 268).

Podemos refletir sobre a importância da imitação para o trabalho pedagógico. A imitação pode tornar-se uma ferramenta para a docente. Ao visualizar a criança em atividade imitando, é possível registrar observações acerca do desenvolvimento da criança como catalogar o que ela alcançou/modificou em seu desenvolvimento tal como conduta, funções psíquicas etc. Os dados desses registros e a estimulação de imitação também são uma ferramenta para aprimorar o planejamento pedagógico e para avaliar o próprio trabalho docente.

Aliás, é destaque as investigações explicitadas por Jukovkaia (1978), uma vez que expressam a importância da função docente no desenvolvimento da criança ao utilizar o jogo como meio educativo. Nas investigações realizadas e analisadas pode-se observar algumas considerações. Quando a criança é estimulada pela professora a imitar na atividade de jogo tem

---

<sup>33</sup> Segundo Vygotski (2006, p. 242) “La instrucción es posible donde cabe la imitación”. Nesse sentido, quando a docente instrui a criança a resolver problemas, ela utiliza colaborativamente as experiências anteriores da criança para intensificar pela via da imitação suas operações intelectuais. Isso pode ser exemplificado pelos escritos do percurso da Teoria Histórico-Cultural, para ele, “El maestro, al tratar el tema con el alumno, daba explicaciones, proporcionaba conocimientos, hacía preguntas, corregía, obligaba al propio alumno a dar explicaciones. Toda esta labor con relación a los conceptos, todo el proceso de su formación la realizó el niño en colaboración con los adultos, durante el proceso de la instrucción. Y cuando el niño resuelve ahora la tarea, ¿qué le exige ésta? Habilidad imitativa, resolver esta tarea con ayuda del maestro, a pesar de que en el momento de resolverla no disponemos de una situación actual ni de colaboración. Eso pertenece al pasado. Esta vez el niño tiene que aprovecharse él mismo de los resultados de la colaboración anterior” (VYGOTSKI, 2006, p. 248).

possibilidade de a criança satisfazer suas necessidades, reconstruir com conteúdo e argumentos ricos as relações humanas e os seus fenômenos (SLAVINA citada por JUKOVKAIA, 1978). A docente também tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, visto que é um exemplo para a educação dos sentimentos morais e dos hábitos delas (JUKOVKAIA, 1978). A “aprendizaje mediante el juego” desenvolve na criança uma educação amistosa, estável e com sentimento de justiça (TUDOR, 1955 citado por JUKOVKAIA, 1978, p. 38). Para educar a autonomia da criança é necessário “preocuparse por educar la imaginación, dar una dirección moral [...] a fin de que en el juego y en la vida el carácter se forme correctamente.” (USHINSKI, 1950 citado por JUKOVKAIA, 1978, p. 18-19).

Até o momento é possível constatar que nessa atividade lúdica é possível aprimorar, a partir de atividades sistematizadas e mediadas pela professora, as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cultural da conduta e domínio dos próprios processos de comportamento nas crianças. Sendo assim, é fundamental que a docente compreenda que não é em qualquer tipo de jogo que promove esse desenvolvimento, mas o jogo de papéis. Por isso é fundamental compreendermos a trajetória histórica e as características do jogo para fins de aplicabilidade e desenvolvimento com pré-escolares.

As investigações de Elkonin (2009, p. 80) expuseram que não foi possível identificar com exatidão o momento histórico do surgimento do jogo de papéis, uma vez que ele foi originado segundo as condições materiais de existências dos povos humanos. Desse modo, para o autor, o constante desenvolvimento da divisão do trabalho e da produção que implicou diretamente “na mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais” e no surgimento dos objetos “especiais preparados pelos adultos” - os brinquedos simbólicos.

Para que o jogo de papéis se desenvolva totalmente na criança é preciso que no decurso do desenvolvimento do primeiro ano de vida da criança transcorra em sua ontologia desenvolvimentos e evoluções. Elas são referentes aos movimentos (sistemas sensoriais/coordenação visio-motora), as ações de manipulações e de esgotamento das novidades dos objetos manipuláveis e a comunicação (ELKONIN, 2009).

Assim, sucessivamente, na primeira infância as premissas do jogo de papéis são manifestadas a partir da comunicação emocional-direta e do sistema adulto-objeto. Nela o adulto em relação com a criança realiza ações com os objetos demonstrando e ensinando a ela as formas de aplicações que nada mais são “os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados” (ELKONIN, 2009, p. 216).

A evolução dessas ações foi observada pela pesquisadora Frádkina (1946) citado por Elkonin (2009). A pesquisadora explica que a evolução é consequência da ação de

transferência. Essa categoriza-se em dois tipos. A primeira sendo a transferência da ação com o objeto. A segunda como a transferência da ação com um objeto substitutivo. As investigações evidenciaram que as transferências correspondem a indícios da criação da situação lúdica pela criança.

Assim, é preciso ressaltar que até a idade pré-escolar<sup>34</sup> a ludicidade objetual depende de algumas peculiaridades. Por exemplo, na atividade de jogo, quando a criança utiliza um objeto [palito / pipeta / termômetro] é necessário que esse apresente “exigências mínimas de semelhança do objeto substitutivo com o representado”, uma vez que ele pode mudar de significado lúdico em um mesmo jogo. Apesar disso, a investigadora evidencia que a criança também pode representar uma mesma coisa com objetos que podem ou não ser semelhantes [tesoura, grampo de cabelo] (FRÁDKINA, 1946 citada por ELKONIN, 2009, p. 225).

Os estudos dessa investigadora demonstram que a criança ao utilizar objetos pode reproduzir ações isoladas ou série de ações com o objeto. Desse modo é comum observar a criança realizar o ato de imitação<sup>35</sup> das “ações de um adulto numa situação similar, mas não idêntica, transferir a ação para outros objetos” (FRÁDKINA, 1946 citado por ELKONIN, 2009, p. 226).

Nesse período também ocorre o aparecimento de metonímia na situação lúdica. Essa evolui com a criança atribuindo nomes para si e para os participantes do jogo. Por exemplo ao dizer “Tânia é a tia Bácia”, a criança entende que realizará “verdadeiramente uma determinada ação, compreende ser *ela*, precisamente, quem a realiza”. Para a pesquisadora isso demonstra o indício do aparecimento do papel [papel em ação] no jogo, mesmo que as ações lúdicas não sejam concatenadas ou complexas, mas soltas e sem relação entre si. (FRÁDKINA, 1946 citada por ELKONIN, 2009, p. 227, grifo do autor).

Aliás, nos jogos lúdicos das crianças entre dois e três anos é típico que as ações lúdicas reflitam as ações reais da cultura humana. Apesar disso, existe “fundamento para supor que nas ações lúdicas a criança não aprende a conhecer as novas propriedades físicas dos objetos”. Já no jogo temático, o adulto precisa instruir à criança quanto ao “significado dos objetos, a orientar-se quanto à sua função social e a utilizá-los com proveito social”. Dessa forma, ao final do primeiro período da infância são preparadas as premissas para a transição do jogo temático em jogo de papéis (FRÁDKINA, 1946 citado por ELKONIN, 2009, p. 230).

---

<sup>34</sup> Nesse fragmento, a idade pré-escolar corresponde ao fim do primeiro período da infância em que as crianças têm aproximadamente dois e três anos.

<sup>35</sup> Para Frádkina (1946) citado por Elkonin (2009), a criança não percebe que realiza a imitação objetiva das ações das pessoas. Além disso, é importante ressaltar que a imitação é fundamental para o progresso da atividade lúdica na forma de jogo de papéis.

A seguir apresentaremos uma síntese<sup>36</sup> das principais ideias apresentadas por Elkonin (2009). Essas ideias auxiliaram o investigador na delimitação do conceito de jogo de papéis. Elas estão em conformidade com os resultados das pesquisas de diversos autores que estudaram sobre os jogos.

O jogo de papéis constitui de uma evolução do papel no jogo. Ele é explicitado a partir de três séries experimentais. A primeira com os jogos de “si mesmo”, de “adulto” e de “companheiro”. A segunda com “jogos em que se altera a sucessão das ações quando a criança interpreta o seu papel”. A terceira quando o sentido do papel é alterado no jogo (ELKONIN, 2009, p. 270).

Os dados apresentados pelos experimentos constataram que na primeira série, o motivo principal do jogo é a interpretação do papel assumido pela criança e que no exercício do jogo a criança modifica a forma que compreende seu papel. Na segunda série, a criança executa as ações [conteúdo do papel] como se seus pares constituíssem o fundamento do jogo. Na terceira é evidenciada a forma persuasiva da criança na execução do papel (ELKONIN, 2009, p. 270).

Podemos observar as três séries a partir do fragmento exposto a seguir. Selecionamos especificamente esse excerto, pois apresenta semelhança com momento histórico atual – a importância da vacinação frente a COVID-19. No excerto, Exper representa a pesquisadora, Volódia, Kátia e Kim são as crianças do experimento.

*Volódia:* - Doutor, ainda não lavou as mãos!

*Kátia:* - Ah, tinha-me esquecido! (*Simula lavar as mãos.*)

*Volódia:* - O doutor me mandou vir hoje; vai me vacinar?

*Kátia:* - Sim, sim, vou vacinar todo o mundo. (*Senta-se à mesa, apanha um pedaço de algodão, umedece-o e manda Volódia arregaçar a manga.*)

*Volódia:* - Aonde vai aplicar?

*Kátia:* - Aqui. (*Aponta-lhe para o braço.*)

*Volódia:* - Tenha a bondade...

*Kátia* fricciona-lhe o braço com o algodão, aproxima o cone e, manipulando com este, diz: - Como vê, correu tudo bem. Não doeu nada, não foi?

*Volódia* (sorri e pisca o olho): - Claro que doeu, doeu sim.

Aproxima-se Kim.

*Kátia:* - Desabote a manga e suba-a. (*Apanha um pedaço de algodão.*)

*Exper.:* - Quer que traga álcool de verdade para esfregar o braço? Tenho um vidro.

*Kátia* (animada): - Sim, sim!

*Exper.:* - Vá vacinando-o enquanto vou buscar o vidro; depois, fricciona-lhe o braço. (*Kátia sacode a cabeça em anuência, pega no cone e aplica-o em Kim. A experimentadora tira de seu bolso um vidro. Kátia umedece o algodão e dispõe-se a esfregar o braço de Kim.*)

---

<sup>36</sup> Para compreendermos o jogo de papéis sistematizado por Elkonin (2009) recomendamos a leitura do livro *Psicologia do Jogo e o estudo detalhado do capítulo cinco sob o título O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar.*



*Volódia (protestando):* - Isso não se faz assim! Vai tirar-lhe toda a vacina. Ainda acaba por infeccionar-lhe o braço. Deixe assim que é melhor.  
*Kátia (séria):* - Tinha-me esquecido. Bem, podem ir embora. Acabou-se. (ELKONIN, 2009, p. 293, grifo do autor).

Podemos observar as três séries no decorrer desse jogo. A primeira série é encontrada na situação descrita a seguir – “*Volódia:* - Doutor, ainda não lavou as mãos! / *Kátia:* - Ah, tinha-me esquecido! (*Simula lavar as mãos.*)” (ELKONIN, 2009, p. 293). Percebemos essa primeira série quando Kátia vivência o papel de uma médica e durante a ação lúdica, com a ajuda de Volódia, relembra as ações esperadas ao seu papel [função] de médico - higienizar as mãos.

A segunda série é apreciada no mesmo fragmento sob a situação “*Kátia:* - Sim, sim, vou vacinar todo o mundo. (Senta-se à mesa, apanha um pedaço de algodão, umedece-o e manda Volódia arregaçar a manga.) / *Volódia:* - Aonde vai aplicar? / *Kátia:* - Aqui. (Aponta-lhe para o braço.)” (ELKONIN, 2009, p. 293). Presenciamos a realização do conteúdo do papel pelas crianças. Kátia na função de doutora orienta o seu paciente aos procedimentos da vacinação. Volódia como paciente realiza as ações esperadas ao jogo.

A terceira série evidencia a forma persuasiva das crianças executarem os seus papéis no jogo. Podemos observar a persuasão no excerto selecionado quando a criança que representa e vive o papel de paciente pede bondade a médica durante a sua vacinação. As persuasões são expressas pelas crianças por meio de suas linguagens – verbais e corporais, como vemos no exemplo, – “*Kátia /* - Como vê, correu tudo bem. Não doeu nada, não foi? / *Volódia* (sorri e pisca o olho): - Claro que doeu, doeu sim” (ELKONIN, 2009, p. 293).

Podemos dizer que a estrutura do jogo de papéis consiste no desempenho das crianças em ao menos quatro situações, as quais precisarão ser ensinadas ou ser de conhecimento delas. A primeira consiste delas assumirem papéis respaldados nas relações humanas. A segunda com elas realizarem ações lúdicas<sup>37</sup> [abreviadas e sintetizadas] com base na interpretação dos papéis escolhidos/assumidos entre si e seus pares. A terceira em empregarem de forma lúdica objetos durante o jogo. A quarta em expressarem “as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplica” no decorrer da atividade (ELKONIN, 2009, p. 29).

Além dessa estruturação do jogo de papéis que precisa ser realizada pelas crianças para que ele ocorra, Elkonin (2009, grifo nosso) chama a atenção dos pesquisadores e professores

---

<sup>37</sup>As ações lúdicas, “procedem de ações práticas com objetos, são ações especiais em que a ação temática se transmite em forma sintética e abreviada, na forma de esquema de ação.” (ELKONIN, 2009, p. 256).

em relação ao conteúdo do jogo. Ele demonstra que na esfera da atividade humana<sup>38</sup> o *conteúdo* consiste no *tema ou argumento do jogo*. Esse é representado pelas crianças em decorrência das diversas experiências e por diferentes aspectos de suas realidades. O investigador também evidencia que um mesmo argumento reflete diversos conteúdos nas diferentes idades dos pré-escolares, uma vez que eles podem ter afinidades ou faltam-lhes experiências sobre determinados temas.

A seguir, destacamos um fragmento da obra do investigador soviético para explicitar a importância do conteúdo no jogo e no desenvolvimento da criança.

Como se enriquece o conteúdo do jogo? A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, a **criança** pode saber ainda antes do jogo que a cozinheira prepara a comida, e a educadora dá de comer às crianças, mas **só quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora** tanto com as crianças quanto com a cozinheira, **de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas**. (ELKONIN, 2009, p. 302, grifo nosso).

A partir do excerto, reiteramos a relevância de ofertar diversas vivências formativas às crianças e de não as deixar à deriva, “a sós com a realidade que a rodeia” (MUKHINA, 1996, p. 56), ou seja, livres nas atividades pedagógicas da instituição de ensino. Ressaltamos, mais uma vez, a importância de a professora ter intencionalidade em desenvolver e aplicar as atividades pedagógicas na rotina escolar; ter objetivos pedagógicos e de desenvolvimento para realizar as mediações nos processos de aprendizagens das crianças; de ensinar às crianças o jogo de papéis; de enriquecer a realidade delas com conceitos espontâneos/cotidianos (concretos e empíricos) e trabalhar para transformá-los em científicos (conceituais), a fim de ampliar o repertório cultural da crianças e conseqüentemente auxiliando no desenvolvimento de conteúdo para a atividade de jogo de papéis delas, etc.

Aliás, o conteúdo do jogo também foi estudo por outros autores soviéticos. Para Smirnov *et al* (1978, p. 513), é fundamental conhecer a realidade reproduzida pelas crianças, pois essa “ejerce una influencia educativa” na conduta delas. Aliás, no jogo as crianças têm mais facilidades de conduzirem suas próprias condutas, por isso, os investigadores dizem que é preciso ter cuidado “a qué juegan los niños”.

---

<sup>38</sup> Para Smirnov *et al* (1978, p. 513), os jogos com o conteúdo do trabalho social de produção refletem os “acontecimentos político-sociais”. Para Mukhina (1996, p. 183), o trabalho social é compreendido pela criança como necessário para as relações humanas, uma vez que “tem um caráter coletivo”.

A pesquisadora Mukhina (1996, p. 190) expõe que por intermédio do adulto a criança obtém diversas noções sobre o mundo o que desperta nela a curiosidade e interesse ao novo. Essas novas informações podem se tornar o conteúdo do jogo auxiliando-a realizar seu papel. Além do mais, a investigadora evidencia que qualquer adulto (professora, familiares, etc) é para a criança um modelo à se imitar. A partir desse adulto, o pré-escolar aprende “avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas”, por isso que a criança tem interesse pelos modelos de conduta humana e “não suporta ambiguidade<sup>39</sup>”.

Além disso, o jogo de papéis é composto por quatro perspectivas. São elas:

o que é, para a criança, o conteúdo central;  
presença do papel no jogo e o caráter da sua representação;  
caráter da lógica das ações e o que a determina;  
atitude da criança em face da alteração da lógica das ações e motivos do protesto contra a alteração. (ELKONIN, 2009, p. 295)

Elas resultaram em quatro níveis<sup>40</sup> de desenvolvimento gradativos do jogo (ELKONIN, 2009).

O primeiro nível é demonstrado que no jogo, o papel é determinado pelo caráter das ações realizadas. Essas são operações repetitivas e/ou monótonas e não consecutivas. É comum que se infrinja à lógica do jogo, uma vez que a ordem das ações não é essencial. As crianças representam as ações (por meio da fala, sinal, atividade, gesto e conduta ao papel) com os seus pares e com objetos determinados (por exemplo brinquedos) compondo o conteúdo central do jogo (ELKONIN, 2009).

No segundo nível, o conteúdo central do jogo são as ações com os objetos. As crianças escolhem os seus papéis e esses direcionam suas funções no jogo. Assim, as ações delas são reduzidas devido ao papel adquirido. Apesar disso, as lógicas das ações realizadas por elas espelham as observações delas em relação a vida real.

Nesse segundo nível, é comum os participantes encontrarem-se em transição do primeiro ao segundo nível em decorrência do seu desenvolvimento. Por isso a alteração “das

---

<sup>39</sup> Podemos observar a situação de ambiguidade a partir de uma explicação da autora, a saber: “No jardim de infância é frequente ver uma criança queixar-se do comportamento de outras. Mais do que de um desejo de denunciar, trata-se de um pedido, para o educador confirmar a existência de uma regra obrigatória para todos.” (MUKHINA, 1996, p. 190).

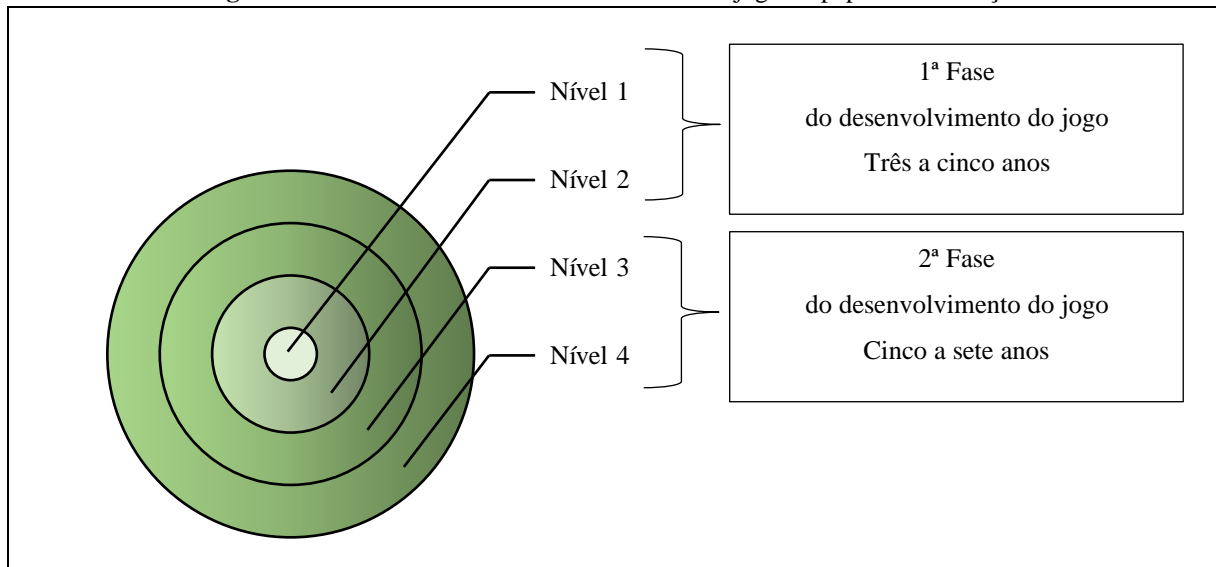
<sup>40</sup> Para compreender os níveis gradativos do jogo de papéis de forma aprofundada, recomendamos principalmente a leitura do capítulo 5 – O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar do livro Psicologia do Jogo e o estudo detalhado dos subtópicos do livro intitulados de Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto nível de desenvolvimento do jogo (ELKONIN, 2009, p. 295-302).

ações [pela criança] não é de fato aceita, mas tampouco se protesta[,] nem se dá motivos a rejeição” (ELKONIN, 2009, p. 297).

No terceiro nível, o conteúdo do jogo é a interpretação do papel e execução de suas ações provenientes em acordo com as relações sociais. Os papéis são delineados e determinam a conduta das crianças no jogo. Assim, a lógica e o caráter das ações estão alinhados ao papel interpretado. As ações das crianças são submetidas às regras de conduta, por isso que as infrações são “alvo de protestos, que costumam reduzir-se à alegação [pela criança] de que “na vida não é assim””. Apesar disso, quando a criança censura o seu colega ou a si diante o ato infratório à(s) regra(s), elas buscam corrigir seus erros justificando na forma de explicação do porquê infringiram a sua conduta no jogo (ELKONIN, 2009, p. 298).

No último nível, o conteúdo do “jogo é a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças”. As crianças ao definirem os seus papéis seguem de forma aprofundada as condutas esperadas no jogo. As ações dispõem de um ordenamento lógico diversificado e real, uma vez que representam os modelos sociais que se espelham/guam. Esse último nível compõe o jogo de papéis na sua forma mais elaborada, portanto quando a criança realiza a infração tanto em suas ações como em relação às regras, ela é repelida pelos jogadores (ELKONIN, 2009, p. 298).

Portanto, o processo gradativo do jogo de papéis é sistematizado em quatro níveis. Esse culmina em “duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo”. A primeira fase com crianças de três a cinco anos e a segunda com crianças de cinco a sete anos. Na primeira predominam os níveis um e dois do jogo. O seu conteúdo é voltado “as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais”. Enquanto, a segunda fase é desenvolvida com os níveis três e quatro. Nessa fase, o conteúdo fundamental do jogo são “as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade” (ELKONIN, 2009, p. 301). Na figura 1 podemos observar de forma sistematizada as fases e níveis de desenvolvimento do jogo de papéis.

**Figura 1** – Fases e níveis de desenvolvimento do jogo de papéis em crianças

**Fonte:** autoria própria com base em Elkonin (2009).

Portanto, o jogo de papéis é marcado por características próprias conforme suas fases e consequentemente seus níveis de desenvolvimento. Desse modo, apresentaremos nos quadros 4 e 5 uma sistematização das informações apresentadas por Elkonin (2009) acerca do jogo de papéis.

**Quadro 4** – Níveis de desenvolvimento do jogo de papéis (1º e 2º nível)

<b>PRIMEIRO NÍVEL</b>	<b>SEGUNDO NÍVEL</b>
<div style="background-color: black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>Ações determinam o papel da criança no jogo;</p> <p>Ações são respetivas, monótonas e não consecutivas/ordenadas;</p> <p>Ações são realizadas com objetos e seus pares e não precisam refletir a lógica real;</p> <p>Ações são representadas por meio da linguagem verbal/sinal e corporal;</p> <p>Pode ocorrer a infração à regra no jogo.</p>	<div style="background-color: black; height: 20px; width: 100%; margin-bottom: 10px;"></div> <p>As ações e os objetos definem o conteúdo central do jogo;</p> <p>O papel pode ser escolhido pelas crianças;</p> <p>O papel direciona a função da criança no jogo;</p> <p>As ações da criança são reduzidas devido o papel adquirido;</p> <p>As ações seguem a lógica das relações sociais e das atividades humanas;</p> <p>As relações sociais observadas e vivenciadas pelas crianças na sociedade são reflexos de condutas no jogo;</p> <p>A infração ocorrida no jogo não é de fato aceita pelos participantes, porém não é motivo para rejeição do colega no jogo;</p>

**Fonte:** autoria própria com base nos dados de Elkonin (2009).

**Quadro 5** – Níveis de desenvolvimento do jogo de papéis (3º e 4º nível)

<b>TERCEIRO NÍVEL</b>	<b>QUARTO NÍVEL</b>
<p>[REDACTED]</p> <p>O papel é o conteúdo do jogo;</p> <p>O papel ao ser delineado determina a conduta da criança no jogo;</p> <p>O papel direciona a lógica das ações no jogo;</p> <p>As ações são submetidas às regras de conduta sociais;</p> <p>Ao ocorrer a infração no jogo, ela torna-se alvo de protesto entre os participantes;</p> <p>A infração da regra no jogo é justificada pelo jogador.</p>	<p>[REDACTED]</p> <p>O conteúdo do jogo é a execução dos papéis pelas crianças;</p> <p>O papel escolhido pela criança dirige a sua conduta no jogo;</p> <p>No jogo, ações ao serem realizadas com objetos e seus pares, refletem a lógica da realidade concreta;</p> <p>No jogo, as ações dos jogadores seguem o ordenamento lógico do conteúdo do papel conforme as relações sociais e as atividades laborais dos personagens;</p> <p>Há rejeição dos jogadores que infringem as ações e as normas de conduta das relações sociais e das atividades humanas.</p>

**Fonte:** autoria própria com base nos dados de Elkonin (2009).

Além disso, não podemos deixar de explicitar sobre a seriedade<sup>41</sup> da criança quanto às regras no jogo de papéis, uma vez que é uma das teses de Elkonin (2009). Os estudos de Slávina (1948) citado por Elkonin (2009) contribuem para sua tese. As investigações demonstram que o papel é o centro do jogo e ao ser assumido pela criança junto com uma situação imaginária expressa novos sentidos às ações e às significações dos objetos operados por elas. Desse modo, esses novos sentidos aplicados pelas crianças estão subordinados às regras obrigatórias – não escritas e internas – do jogo.

Assim, podemos ressaltar que, as regras constituem o mundo do jogo com “suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos, ou entre os objetos” (ELKONIN, 2009, p. 319). Por isso que as regras não explícitas criam na criança “uma situação de luta entre a necessidade de acatar a regra derivada do papel e o súbito desejo da criança motivado pela situação”. Para exemplificar, é quando uma criança fica em posse de um objeto que deve ser entregue ao seu par para ter continuidade o jogo. Portanto, as

<sup>41</sup> Concebemos o conceito de seriedade no jogo de papéis sendo a integridade da criança frente às regras do jogo, isto é, com base na interpretação do papel assumido/escolhido por ela, uma vez que já demonstramos por meio das pesquisas soviéticas que “para el niño, el juego es una realidad” Ushinki (1950) citado por Jukovkaia (1978, p. 5) e que no jogo a criança vive a realidade (JUKOVKAIA, 1978).

diversas investigações estudadas e analisadas pelo investigador soviético confirmam a tese de que no jogo de papéis há regras<sup>42</sup> (ELKONIN, 2009, p. 320).

Diante do exposto, podemos exprimir que a partir da gradação dos níveis de desenvolvimento do jogo e em concatenação ao desenvolvimento infantil, o jogo temático evolui em jogo de papéis.

Por conseguinte, na próxima seção deste relatório apresentaremos o percurso metodológico. Para isso, iremos expor os princípios básicos do método, da metodologia e da análise na Teoria Histórico-Cultural. Em seguida explicaremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa a fim de evidenciar os resultados dos dados coletados, discutidos e analisados.

---

<sup>42</sup> Na obra Psicologia do jogo (ELKONIN, 2009), essa tese também é confirmada por Vigotski (2009, p. 427 e 429) ao enunciar que “todo jogo tem regras: aí está o quid da situação fictícia do ponto de vista do comportamento”, bem como, “Todo jogo com regra é uma situação fictícia”.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Todas as ciências se baseiam no estudo de certos fatos. As maneiras pelas quais os fatos são obtidos, ou descobertos, são chamados métodos científicos. [...] A ciência necessita de fatos verídicos e objetivos, que não dependem do critério pessoal do observador, que possam ser comprovados e obtidos novamente por qualquer outro pesquisador (MUKHINA, 1996, p. 13)

#### 3.1 Princípios do método e metodologia na Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural é fundamentada na ciência do materialismo-histórico-dialético de Marx e Engels (2007). Essa ciência<sup>43</sup> explica a *realidade*<sup>44</sup> como “a unidade do fenômeno e da essência” da “coisa em si” [dialética<sup>45</sup>]. Assim, a representação da realidade “é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*” (KOSIK, 1976, p. 16, 13 e 19, grifo do autor).

Desse modo, na obra *O Capital*, Karl Marx (2011, p. 79) fez críticas a distinção entre a falsa consciência [representações e conceitos acerca da realidade] e real consciência [realidade material] das coisas. Ele expôs e explicou que seu método era oposto ao de Hegel. Para o autor, “o ideal [processo de pensamento] não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. Nessa perspectiva, Marx e Engels (2007, p. 94) evidenciaram a materialidade da existência ao escreverem que “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

A partir dos excertos acima podemos identificar no método do materialismo histórico-dialético a materialidade da existência [mundo concreto] indissociada da realidade racional-consciente no ser humano. Dessa maneira, podemos explicar a dialética representando a realidade concreta com suas leis próprias, coexistindo em função das condições materiais e históricas.

<sup>43</sup> Segundo Kopyn (1983, p. 80, grifo do autor), a lógica dialética é a “*ciencia de la verdad*” ou “medio para demostrar la verdad”, pois a estrutura de suas teses metodológicas constitui ponto de partida de estudo de qualquer objeto. Sendo assim, a busca da verdade transcorre em conformidade com as leis inerentes do mundo objetivo.

<sup>44</sup> Para Kosik (1976, p. 44) “a realidade é a totalidade concreta”. Essa se “transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos”. O fato é o conhecimento da realidade e parte estrutural do todo.

<sup>45</sup> Segundo Kopyn (1983, p. 39, grifo do autor), “la dialéctica no estudia cuatro clases de leyes distintas: de la naturaleza, de la sociedad, del pensamiento y del conocimiento, sino unas leyes comunes a la naturaleza y la sociedad y su reflejo en la conciencia humana; por ello se trata de una ciencia única que no se fracciona [...] como partes autónomas. “La dialéctica llamada *objetiva* – escribía Engels – domina toda la naturaleza y la que se llama dialéctica subjetiva, el pensamiento dialéctico, no es sino el reflejo del movimiento a través de contradicciones que se manifiestan en toda la naturaleza.””.



A concepção de dialética é didaticamente resumida em três leis intrínsecas entre si. Elas são a *lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa*, a *lei da interpenetração dos opostos* e a *lei da negação da negação* ou *lei da unidade e luta dos contrários* (ENGELS, 1979, grifo nosso).

A *lei da transformação* apresenta as mudanças realizadas pelo processo de movimento, uma vez que tudo está conectado e em constante transformação, isto compõe o *princípio da totalidade e do movimento*. A *lei da interpenetração dos opostos* é a força motriz para a transformação, porque coexiste em si [na unidade] contradições internas e externas que possibilitam sua transformação. A *lei da negação da negação*, contribui nessa transformação, uma vez que é negando a si, ou seja, incorporando o negado e não o excluindo, para se superar [evoluir] é que há movimentos e contínuas transformações (ENGELS, 1979, grifo nosso).

As leis da dialética constituem de forma indissociada os processos de síntese, análise e síntese do objeto/fenômeno investigado/estudado. Para exemplificar as leis da dialética com seus processos, apoiamos nos estudos de Lenin (s.d.) citado por Kopnin (1983, p. 80). O autor apresenta quatro fundamentos, sendo eles: 1) para conhecer um objeto é necessário estudar todos as suas facetas, mesmo que nunca o conheceremos na sua totalidade, uma vez que esta exigência da universalidade protegerá o investigador de erros e dogmatismo; 2) o objeto deve ser considerado em seu devir, isto é, em transformação e automovimento; 3) toda prática humana deve incluir e ser incluída na definição do objeto na forma de critério da verdade, “como exponente práctico de los nexos del objeto con lo preciso para el hombre”; 4) a verdade é concreta.

A partir dos procedimentos fundamentais descritos acima, observamos que o objeto de estudo é sempre concreto. Para comprovar sua concretude, é necessário que o pesquisador estude as facetas do objeto para superar a *primeira impressão imediata captada da aparência do objeto [síntese]*. Isso implica na *compreensão da essência do objeto [análise]* que consiste na identificação e análise da sua raiz [origem histórica], sua unidade, suas contradições internas e externas [transformação e automovimento], suas qualidades e nexos [trajetória histórica]. Portanto, o resultado do processo da análise expõe as *transformações das abstrações formadas [reflexões teóricas] do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto [síntese]*. De forma sucinta, esses procedimentos compõem e são a dialética. Nas palavras de Kosik (1976, p. 39), “é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

Nessa perspectiva, o mesmo autor, nos explica que:

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. Essa atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico (KOSIK, 1976, p. 54).

Até o momento, nesta subseção buscamos apresentar o método científico cujo fundamento é o Materialismo Histórico-Dialético e que orienta as investigações na Teoria Histórico-Cultural.

Já dissemos que Vigotsky (2000), precursor dessa teoria, estudou os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores para compreender e explicar as facetas da personalidade humana. Para isso, foi necessário “*buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción*” (VYGOTSKI, 1991, p. 391, grifo do autor).

A busca pelo método no enfoque marxista culminou na busca do próprio “<El capital>” da psicologia. A partir dele, o precursor da Teoria Histórico-Cultural, procurou desvendar a essência dos fenômenos; as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, as suas causalidades; buscou criar categorias e conceitos próprios a fim “expresar, describir y estudiar su objeto” (VYGOTSKI, 1991, p. 389).

Para o pesquisador soviético, o método é um meio de cognição determinado “en todos sus puntos por el objetivo al que conduce. Por eso, la práctica reestructura toda la metodología de la ciencia” (VYGOTSKI, 1991, p. 357). Diante disso, podemos compreender os dizeres de Vigotsky (2000, p. 47) sobre o método ser o “objetivo de toda la obra en su conjunto”, uma vez que é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

Nessa perspectiva, a sistematização dos procedimentos técnicos para a investigação [observação, experimento, intervenção, entrevista, etc.], isto é, a metodologia desenvolvida e adotada pelo pesquisador auxilia na descoberta das características fundamentais [fundamento] e essenciais [essência] do objeto/fenômeno estudado e isso compreende as suas mudanças principais [interconexões do processo histórico – percurso do passado e do presente] ou radicais de toda gênese, origem e estrutura (VIGOTSKY, 2000).

Dessa forma, Vigotsky (2000, p. 67-68, grifo nosso) nos explica que para utilizar na metodologia o método dialético é preciso realizar a “*investigación histórica*”. Isso significa que ao “Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento”, ou seja, implica na manifestação da sua natureza e essência, “constituye su fundamento”.

Desse modo, o mesmo autor apresenta e explica seu método. Esse é intitulado por método histórico-genético<sup>46</sup> e qualificado em “método de genético-experimental” (VIGOTSKY, 2000, p. 101).

Antes de explicar a dinâmica do método, isto é, suas formas de análise a fim de compreender o fundamento, essência, mudanças principais ou radicais de toda gênese, origem e estrutura do objeto/fenômeno estudado (VIGOTSKY, 2000, p. 106), é preciso compreender que quando Vygotski (1991, p. 404) propõe utilizar o marxismo na psicologia não é para que ela “se convierta en verdadera”, isto é, em científica, é para que a psicologia seja a “ciencia del hombre nuevo” (VYGOTSKI, 1991, p. 406).

A ciência do novo homem consiste no ser humano e sua coletividade, que ao desenvolver suas funções psíquicas superiores especiais transformam suas inclinações naturais em novas formas de comportamentos especificamente culturais. Em outras palavras, que os seres humanos desenvolvam integralmente o domínio consciente dos seus próprios processos de comportamento como atos, motivos, intencionalidades nas relações sociais e nas ações das atividades humanas.

O domínio consciente está diretamente relacionado ao conceito elaborado por Petrovski (1986, p. 360, grifo nosso) de “**voluntad**” transliterado por nós em voluntariedade. A voluntariedade é uma atividade motivada por necessidades biológicas, culturais, materiais, espirituais [cognoscitivas] orientada em direção a um objetivo. Ela é realizada por diferentes ações “por médio de las cuales los **hombres transforman el mundo**”.

A voluntariedade está diretamente relacionada com a esfera das motivações humanas, ou seja, com “la esencia de los motivos que son más importantes para el individuo [...] que determina su conducta en las diferentes circunstancias de la vida”. Dessa forma, essa esfera tem relação com a atividade volitiva, uma vez que nessa reside “las fuerzas inductoras que determinan el carácter y las condiciones psicológicas de realización del acto volitivo” (PETROVSKI, 1986, p. 362).

Assim, a atividade volitiva sempre envolve ações do tipo consciente e também auxilia na regulação da conduta humana. A regulação é o que detém os impulsos e as aspirações nas pessoas, possibilitando-as organizar as suas diversas ações em conformidade com o objetivo que se propõe alcançar conscientemente. Nas palavras do autor, essa atividade “presupone

---

<sup>46</sup> Leontiév (1991, p. 435) denomina o método de Vigotsky de “método histórico-genético”, pois por meio dele foi possível o estudo da história das formações das funções psíquicas superiores na ontogênese e na filogênese. Elas são estabelecidas sob a base das funções psíquicas elementares e são mediadas por instrumentos psicológicos, bem como, foram convertidas em temas das investigações dos pesquisadores da Escola de Vigotsky.

necesariamente [no indivíduo] una serie de actos que prevén **alto grado de conciencia** de los esfuerzos y el carácter de los procesos psíquicos realizados” (PETROVSKI, 1986, p. 362, grifo nosso).

A partir dos excertos apresentados sobre a ciência do novo homem e da atividade voluntária, buscamos expressar a concretude dessa ciência na realidade e na sociedade humana. Destacamos a necessidade da coletividade desenvolver o domínio consciente dos seus próprios processos de comportamento, isto é, a voluntariedade consciente, por meio da “**autoeducación**” a fim de “**transforman el mundo**” (PETROVSKI, 1986, p. 360 e 371, grifo nosso).

Para vivenciar a ciência do novo homem é necessário aplicá-la em todos os contextos culturais e humanos. Para isso, Vigotsky (2000) ao sistematizar o método genético-experimental e seus três princípios de análise nos apresentou os procedimentos teóricos-metodológicos necessários para realizarmos sua aplicação.

Para realizar uma análise é preciso estudar algo em movimento. Esse algo pode ser considerado objeto ou fenômeno constituído de unidade. A unidade não é algo isolado ou privado. Para exemplificar, utilizamos o conceito prática pedagógica docente composta por seus processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse exemplo, a unidade é a prática pedagógica em sua totalidade, isto é, os processos de ensinos (elemento) indissociados dos processos de aprendizagens (elemento). Nesse caso, a unidade é amparada pelos processos de ensinos constituídos por planejamentos, sistematizações, intencionalidades, avaliações (diagnósticas e formativas) pela docente a fim de ir ao encontro do(s) objetivo(s) estabelecido(s) para os processos de aprendizagens dos seus alunos (promoção da formação de conceito, desenvolvimento da imaginação, etc.).

Portanto, podemos dizer que a unidade preserva todas as partes do todo, ou seja, todos os seus elementos e suas contradições por essência. Nas palavras de Vygotski (1993, p. 19), a unidade é entendida como “el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad”.

Assim, as inter-relações entre unidades constituem as categorias. Essas “expressam formas de ser[em], [bem como, suas] determinações de existência[s]” (MARX, 2011, p. 85); são históricas e transitórias, uma vez que estão em movimento e em inter-relações com a realidade. Portanto, nas investigações científicas as categorias constituem o processo.

A partir dessa breve síntese sobre elemento, unidade e categoria. Podemos compreender os princípios de análise proposto por Vygotski (1996; 2000).

O primeiro princípio é a “análisis del proceso y no del objeto”. No processo, busca-se descobrir a verdadeira essência do objeto que é subjacente a sua forma de manifestação externamente. Dessa forma,

[...] no existe otra vía que la del despliegue dinámico del proceso, es decir, la indicación de su origen. Por consiguiente, no debemos interesarnos por el resultado acabado, ni buscar el balance o el producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma superior, retrayendo su desarrollo histórico, haciéndola volver experimentalmente a la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento (VYGOTSKI, 1996, p. 105).

Diante do exposto, retrair o desenvolvimento histórico do objeto/fenômeno investigado implica em reconstruir, com base nas perspectivas filogenética e ontogenética, a sua trajetória. Portanto, converter o objeto em processo “es la misión que ha de cumplir el análisis” (VIGOTSKY, 2000, p. 104).

O segundo princípio é a contraposição da atividade descritiva e explicativa. Nele, a análise deve compreender a explicação científica [análise genética] e não apenas a descrição das “propiedades fenotípicas” [análise fenotípica] do fenômeno, uma vez que se busca revelar as relações e os nexos dinâmicos-causais que são o seu fundamento, ou seja, “la base de todo fenómeno” (VIGOTSKY, 2000, p. 101-102).

O último princípio é a análise genética. Nela busca-se “vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico” (VIGOTSKY, 2000, p. 106).

Nesse princípio analítico, a fossilização é manifestada nos processos automáticos ou mecânicos e que “pierden su[s] aspecto[s] primitivo[s] y su[s] apariencia[s] externa[s] no revela[n] su[s] naturaleza[s] interior[es]; diríase que pierden todos los indicios de su[s] origen[es]”. Dessa forma, é proposto analisar os elementos fossilizados desde suas gêneses. Isso consiste em converter os fósseis em processos a fim de superar suas naturalizações de aparências fenotípicas [superficiais]. Portanto, busca-se compreender de que forma, o quê e quais relações constituíram histórica e culturalmente os elementos fossilizados (VIGOTSKY, 2000, p. 105).

Dessa forma, procedemos em direção à análise do nosso problema de pesquisa a partir desse referencial teórico-metodológico. Defendemos que não há como discutir as potencialidades do jogo de papéis no desenvolvimento cultural da criança sem a atividade

mediadora docente intencional. Não podemos discutir jogos de papéis sem a organização didática do ensino composto do sentido do porquê e para quê ensinar determinados conteúdos nessa prática pedagógica, sem o estudo de mediadores e estratégias por parte da professora para aprimorar a sistematização e organização dessa atividade pedagógica a fim de fomentar avanços na zona de desenvolvimento proximal das crianças, ou seja, criar novos significados, novas necessidades, novos interesses de aprendizagens nas crianças e conseqüentemente contribuir no desenvolvimento de suas personalidades com valores coletivos, isto é, pautados na “ciencia del hombre nuevo” como já explicitado anteriormente (VYGOTSKI, 1991, p. 406).

Desse modo, na próxima subseção, apresentaremos os procedimentos metodológicos, os instrumentos, os procedimentos de coleta e as proposições para análise dos dados. Portanto, as informações desta próxima subseção nos auxiliam a responder à questão de pesquisa dessa dissertação.

### **3.2 Procedimentos metodológicos desta pesquisa teórica**

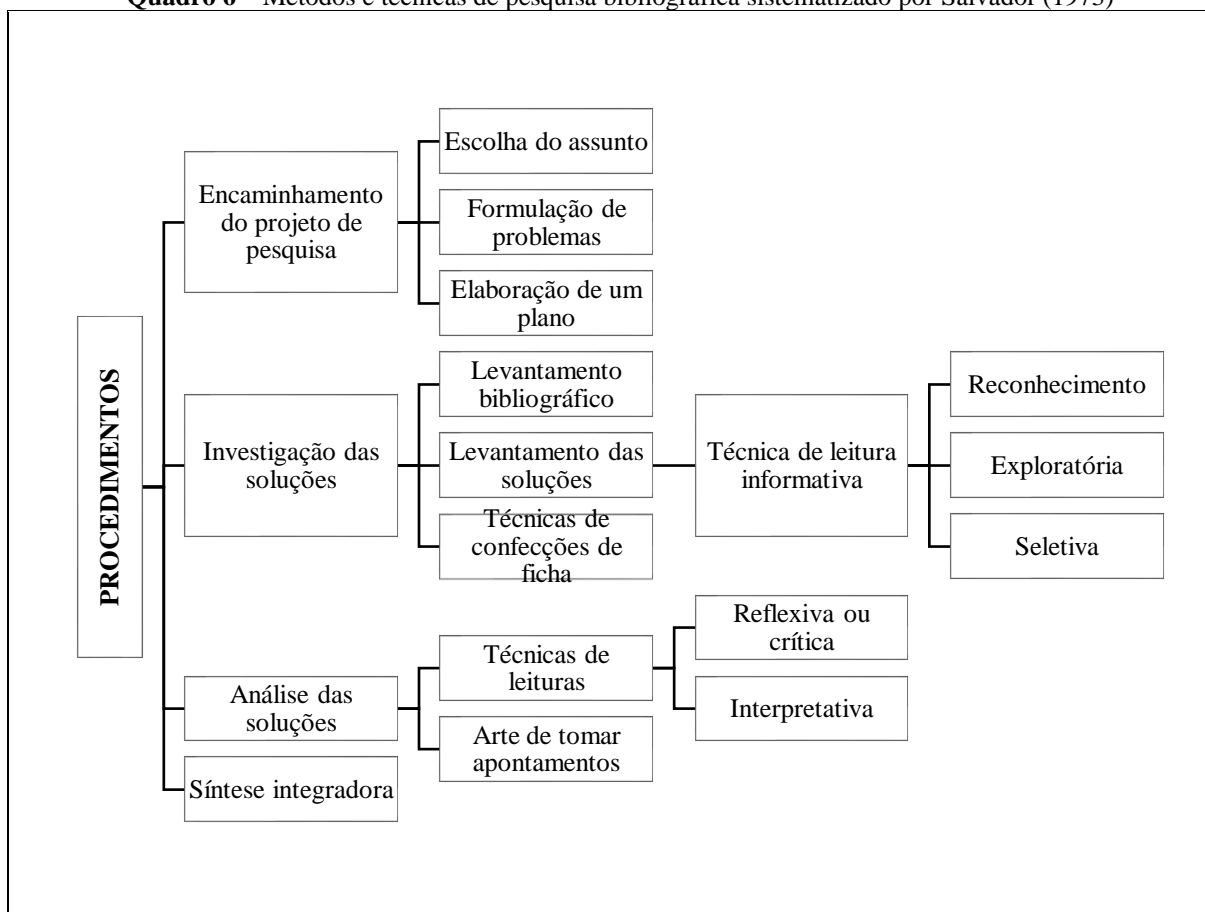
Para responder à questão de pesquisa exposta na seção introdução – *“Quais são os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à professora da Educação Infantil para desenvolver e avaliar a atividade de jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural com crianças de três a cinco anos de idade?”* – propusemos a elaboração de uma pesquisa de cunho teórico em que a parte metodológica está diretamente relacionada com a situação de construção metodológica das investigações científicas, isto é, com os instrumentos de captação e manipulação da realidade, uma vez que, para o Demo (1985, p. 25), “não há amadurecimento científico sem amadurecimento metodológico”.

Para isso, o objetivo da investigação – *sistematizar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a professora da Educação Infantil atuar com crianças de três a cinco anos* – nos direcionou para escolha dos instrumentos e conseqüentemente dos procedimentos para a coleta e análise dos dados.

A natureza da coleta de dados constitui de uma pesquisa bibliográfica. Essa é proposta por Salvador (1973, p. 11) como “um estudo recapitulativo de revisão da literatura existente” e por Severino (2014, p. 106) como uma investigação “que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, [...] como livros, artigos, teses etc.”.

Desse modo, adotamos e nos guiamos no protocolo de métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica sistematizado por Salvador (1973), que propõe uma sequência ordenada de procedimentos conforme demonstra o quadro 6.

**Quadro 6** – Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica sistematizado por Salvador (1973)



**Fonte:** elaborada pela autora com base em Salvador (1973).

Segundo Salvador (1973), os procedimentos são organizados em quatro etapas. A primeira, encaminhamento do projeto de pesquisa na qual se realiza a escolha do assunto, a formulação de problemas e elaboração de um plano concluindo a delimitação da investigação. Em seguida, é realizada a investigação das soluções que visam o levantamento bibliográfico, levantamento das soluções com técnica de leitura e técnica de confecções de fichas. A terceira etapa, análise das soluções, consiste em dois procedimentos, técnicas de leitura e arte de tomar apontamentos, os quais culminam na análise dos documentos bibliográficos selecionados. Por último, a síntese integradora, compreende o processo de escrita final da redação constituída de relacionar as informações das etapas anteriores a fim de demonstrar a proposição da solução investigada.

Na primeira etapa, *encaminhamento do projeto de pesquisa*, o tema escolhido para ser analisado foi: as formas de sistematização e de aplicação da atividade de jogo de papéis por docentes, a luz da Teoria Histórico-Cultural, em crianças pré-escolares. Desse modo, o *problema formulado* buscou verificar: *Quais são os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à professora da Educação Infantil para desenvolver e avaliar a atividade de jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural com crianças de três a cinco anos?*

Com o *objetivo* propusemos *sistematizar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a professora da Educação Infantil atuar com crianças de três a cinco anos.*

Na etapa de *investigação das soluções* foi realizado o levantamento bibliográfico, o levantamento das soluções e a técnica de confecção das fichas, isto é, a sistematização do levantamento da bibliografia e de suas informações.

O início da pandemia reconfigurou a forma de se realizar pesquisa. Foi necessário reestruturar a pesquisa e aprimorar o planejamento das suas etapas. No momento de realizar o levantamento bibliográfico, os instrumentos disponíveis eram de ordem pessoal como notebook com sistema operacional Windows e seus softwares computacionais e conexão à rede de internet privada. Dessa forma, os materiais de consulta foram digitais e o acesso a eles foram somente por meios virtuais gratuitos ou disponíveis pela instituição de ensino – UFSCar.

Dessa forma, foi preciso realizar o planejamento e a aplicação dos procedimentos de coleta dos dados para o levantamento bibliográfico. Os procedimentos careceram de critérios, os quais estão expressos no quadro 7.

**Quadro 7** - Procedimentos para a investigação das soluções

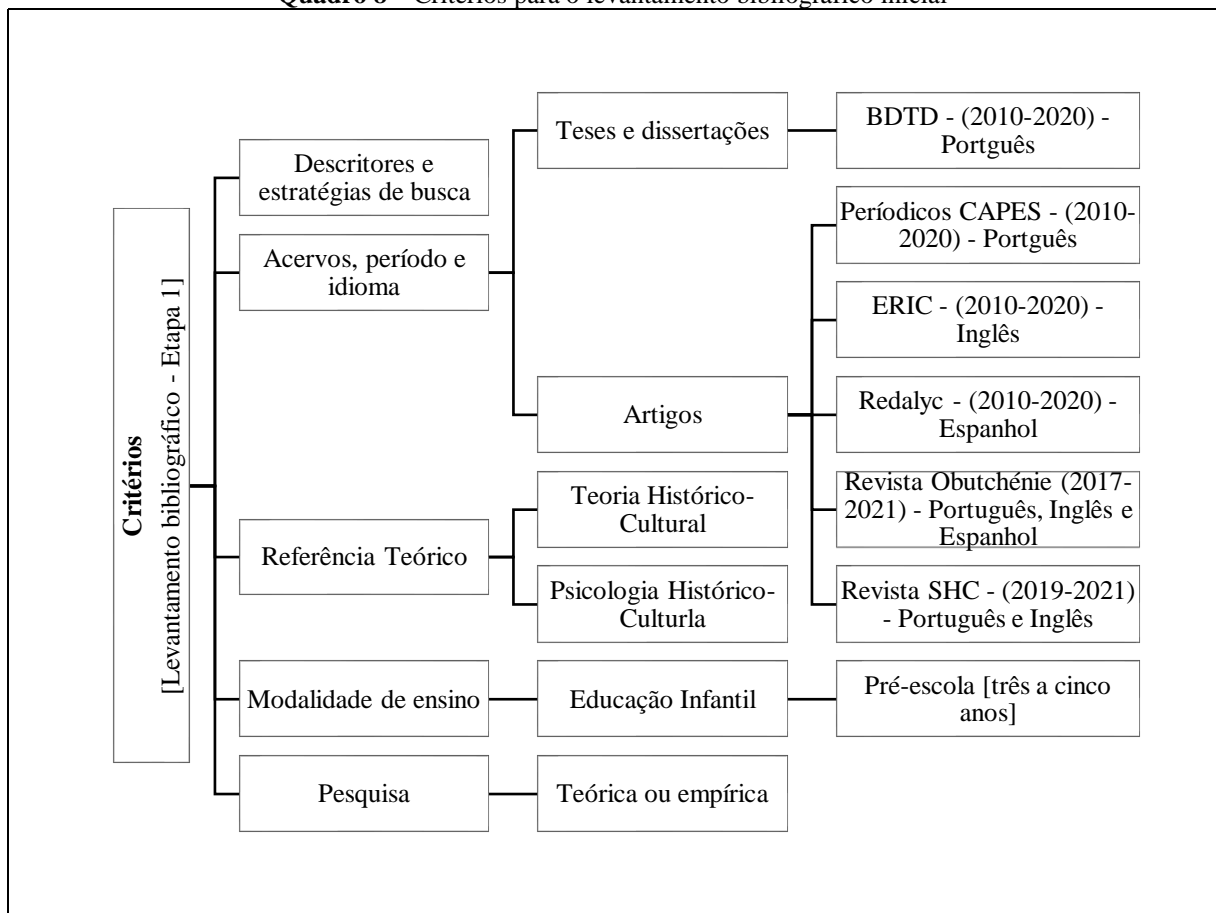
Etapa 1 – Estabelecimento de critérios para o levantamento bibliográfico inicial
Etapa 2 – Definição de critérios de inclusão e exclusão da seleção dos materiais identificados inicialmente
Etapa 3 – Readequação dos materiais identificados para análise

**Fonte:** autoria própria.

Na etapa 1 - Estabelecimento de critérios para o levantamento bibliográfico inicial – os procedimentos careceram de critérios, os quais estão expressos no quadro 8.



**Quadro 8** – Critérios para o levantamento bibliográfico inicial



Fonte: autoria própria.

Diante disso, primeiro identificamos descritores para elaborar as estratégias de buscas nas fontes de indexação composta de documentos científicos da Web [rede mundial de computadores] disponibilizados à sociedade civil de forma legal e gratuita.

Os descritores elencados foram constituídos dos termos: aprendizagem, jogo de papéis, ensino, Educação Infantil, funções psíquicas superiores, Teoria Histórico-Cultural, pré-escolares, mediação, zona de desenvolvimento proximal. A partir deles buscou-se nomenclaturas, sinônimos, variações dessas terminologias na língua portuguesa. Para isso, foi consultado o Thesaurus Brasileiro de Educação e o Banco de Dados Terminológicos do Setor Educacional do MERCOSUL (BDT-SEM) reconhecendo novos descritores. Dessa forma, selecionamos alguns termos que não eram diretamente o Thesaurus investigado, mas o termo usual, recorrente nos acervos de buscas.

Esse mesmo procedimento foi realizado nas línguas inglesa e espanhola, uma vez que o recorte linguístico da investigação abrangeu os idiomas – português, inglês, espanhol. Desse modo, ao eleger o termo usual, transliteramos. Consultamos no idioma inglês o Thesaurus ERIC e o Thesaurus UNESCO. Na língua espanhola utilizamos novamente o BDT-SEM e o

Thesaurus UNESCO. A sistematização dos termos está contida no Apêndice A - Terminologias para elaboração das estratégias de buscas nas línguas<sup>47</sup> portuguesa, espanhola e inglesa.

A partir dessa sistematização elaboramos as estratégias de buscas para utilizá-las nas fontes de indexação consultadas que estão descritas no quadro 9. Nas bases de dados BDTD e Periódico CAPES foram realizadas as buscas no idioma português e no período de 2010-2020; na base ERIC, o idioma inglês, no período de 2010-2020; na base REDALYC, o idioma espanhol, no período de 2010-2020.

De forma excepcional, as revistas – Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica e Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade foram consultadas em períodos diferentes devido as suas iniciações, sendo sucessivamente nos períodos de 2017 a 2021 e 2019 a 2021. Aliás nessas revistas não foram feitas pesquisas utilizando as estratégias de buscas, mas a visualização de cada edição nos períodos selecionados.

**Quadro 9** – Estratégias de buscas

<b>Código</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE BUSCAS</b>	<b>Indexação</b>
<b>E1P</b>	("brincar" OR "brincadeira" OR "brincadeira de faz de conta" OR "brincadeira de papéis" OR "brincadeira de papéis sociais" OR "jogo" OR "jogar" OR "jogo de papéis" OR "jogo de papéis sociais" OR "jogo protagonizado" OR "dramatização") AND ("criança" OR "educação infantil" OR "pré-escola" OR "pré-escolar") AND "histórico-cultural"	BDTD Periódico CAPES
<b>E2P</b>	("brincar" OR "brincadeira" OR "brincadeira de faz de conta" OR "brincadeira de papéis" OR "brincadeira de papéis sociais" OR "jogo" OR "jogar" OR "jogo de papéis" OR "jogo de papéis sociais" OR "jogo protagonizado" OR "dramatização") AND ("funções psíquicas superiores" OR "mediação" OR "zona de desenvolvimento proximal" OR "ZDP" OR "aprendizagem" OR "ensino") AND ("criança" OR "educação infantil" OR "pré-escola" OR "pré-escolar") AND "histórico-cultural"	BDTD Periódico CAPES
<b>E1I</b>	("dramatic play" OR "game" OR "play" OR "role playing" OR "social role play" OR "social role playing" OR "thematic social role playing") AND ("early childhood education" OR "preschool education" OR "preschool children" OR "children" OR "preschool") AND "cultural historical"	ERIC
<b>E2I</b>	("dramatic play" OR "game" OR "play" OR "role playing" OR "social role play" OR "social role playing" OR "thematic social role playing") AND ("higher psychic functions" OR "mediation" OR "zone of proximal development" OR "learning" OR "teaching") AND ("early childhood education" OR "preschool education" OR "preschool children" OR "children" OR "preschool") AND "cultural historical"	ERIC
<b>E1E</b>	("juego dramático" OR "juego de rol social" OR "juego de roles" OR "juego tematico de roles" OR "juego tematico de roles sociales") AND ("educación infantil" OR "educación de la primera infancia" OR "educación preescolar" OR "primera infancia" OR "preescolar" OR "niño") AND "histórico-cultural"	REDALYC
<b>E2E</b>	("juego dramático" OR "juego de rol social" OR "juego de roles" OR "juego tematico de roles" OR "juego tematico de roles sociales") AND ("funciones psíquicas superiores" OR "mediación" OR "zona de desarrollo próximo" OR "aprendizaje" OR "enseñanza" OR "instrucción") AND ("educación infantil" OR "educación de la primera infancia" OR "educación preescolar" OR "primera infancia" OR "preescolar" OR "niño") AND "histórico-cultural"	REDALYC

**Fonte:** autoria própria.

<sup>47</sup> Consultar sucessivamente os apêndices B,C e D dessa dissertação.

Nessas plataformas, as buscas não foram delimitadas por área do conhecimento o que culminou no reconhecimento total de 1137 produções científicas, como é evidenciado no quadro 10.

**Quadro 10** - Levantamento de produções bibliográficas

Fonte	BDTD		Períodicos CAPES		ERIC		REDALYC		Obut-chénie	SHC
Código	E1P	E2P	E1P	E2P	E1I	E2I	E1E	E2E	-	-
Ident.	176	126	112	263	64	0	89	70	54	183

**Fonte:** autoria própria

Para selecionar os materiais identificados, prosseguimos para a etapa 2 – Definição de critérios de inclusão e exclusão da seleção dos materiais identificados inicialmente – mencionada no quadro 7.

Os critérios de inclusão consistiram em: a) produções científicas completas; b) no caso de pesquisas repetidas, somente será considerada a primeira investigação; c) a pesquisa apresenta relação com o objeto de estudo – jogo de papéis ou suas variações terminológicas – o título ou o resumo apresentam essas relações; d) a pesquisa apresenta como referencial teórico norteador a Teoria Histórico-Cultural; e) a pesquisa contempla especificadamente a modalidade de ensino Educação Infantil; f) no caso de pesquisa de natureza empírica [que envolva seres humanos] é apresentado a aprovação do termo de consentimento livre e esclarecido; g) a pesquisa empírica contempla especificamente crianças pré-escolares com três a cinco anos; h) a produção científica identificada contempla o recorte temporal especificado nas bases de dados explicitadas; i) a produção científica identificada contempla o recorte linguístico especificado – idioma português, inglês e espanhol; j) a pesquisa teórica é acerca da conceituação de jogo na Educação Infantil e na Teoria Histórico-Cultural; k) na pesquisa de campo, a intervenção é realizada pela docente ou pelo investigador na atividade de jogo de papéis.

Os critérios de exclusão foram: a) produções científicas incompletas; b) pesquisas repetidas; c) a pesquisa não apresenta relação com o objeto de estudo – jogo de papéis ou suas variações terminológicas. No título ou resumo não são apresentadas essas relações; d) a

pesquisa não apresenta como referencial teórico norteador a Teoria Histórico-Cultural; e) a pesquisa não contempla especificadamente a modalidade de ensino Educação Infantil; f) no caso de pesquisa de natureza empírica não é apresentado comprovantes de aprovação no comitê de ética; g) a pesquisa empírica não contempla especificamente crianças pré-escolares com três a cinco anos; h) a produção científica identificada não contempla o recorte temporal especificado nas bases de dados explicitadas; i) a produção científica identificada não contempla o recorte linguístico especificado – idioma português, inglês e espanhol; j) a pesquisa teórica acerca do jogo apresenta concepção epistemológica, exceto no enfoque da Teoria Histórico-Cultural; k) na pesquisa de campo, não é realizada intervenção docente ou do investigador na atividade de jogo de papéis a luz da Teoria Histórico-Cultural.

A etapa de Levantamento das soluções com suas técnicas de leitura auxilia o investigador na análise das soluções. Essa etapa consiste em procedimentos e técnicas de leitura para o pesquisador sistematizar os dados coletados e analisá-los para que se produza a síntese integradora da investigação (SALVADOR, 1973).

Apesar desses procedimentos serem especificamente para a etapa de levantamento das soluções, empregamo-los com adaptações para o levantamento bibliográfico inicial. Sendo assim, os procedimentos para a leitura informativa constaram em leitura de reconhecimento ou prévia, na qual realizamos a leitura do título e identificação com a temática. Caso as informações apresentadas não tivessem relação ou se o assunto/temática estivesse fora do contexto, a produção científica era descartada. As produções pré-selecionadas foram direcionadas para a etapa de leitura exploratória ou pré-leitura.

A leitura exploratória apresenta uma visão do conjunto da obra (SALVADOR, 1973). A partir dela foi verificado pelo resumo a possível relação de existência da investigação com a temática. Caso as informações não fossem apresentadas no documento, a produção científica era descartada. Caso identificado a semelhança com o objeto de estudo, essa produção científica passava para a etapa de leitura seletiva.

Na leitura seletiva era conferido o cumprimento dos critérios de inclusão e exclusão. Em caso de dúvida frente a seleção, eram realizados os novos procedimentos realizados como: ler o sumário e a metodologia. Desse modo, novamente era realizada uma nova conferência do texto com os critérios para a seleção inicial.

Apesar de utilizarmos dessas estratégias, não desconsideramos a imaturidade na investigação pela pesquisadora, visto que ao realizarmos a busca na plataforma ERIC com a estratégia de busca E2I não ocorreu resultados de busca, ou seja, não foram identificadas informações na plataforma.

Além disso, não descartamos no procedimento de seleção das produções científicas erros da pesquisadora para a separação dos materiais reconhecidos, por exemplo, desconhecimento de semelhança de determinada produção científica com o objeto de investigação etc. Aliás, não podemos deixar de registrar que identificamos erros na plataforma de busca digital como a BDTD, por exemplo, nome dos autores ou orientadores diferente do documento acessado, diferença na classificação da pesquisa nível de mestrado em doutorado e vice-versa, erro para abrir o documento ficando inacessível à investigação, entre outros.

Após a realização desses procedimentos chegamos ao total de 39 produções científicas selecionadas na etapa 2. Apesar disso, precisamos informar que consideramos mais um material suplementar para coleta e análise dos dados, sendo ele uma produção científica realizada no NEEVY no período de 2010-2020 sobre jogo de papéis que não foi identificada nas plataformas investigadas. Dessa forma, totalizamos 40 produções científicas relacionadas ao jogo de papéis, as quais prosseguiram para a etapa 3.

Na etapa 3 – Readequação dos materiais identificados para análise – apontada no quadro 7, realizamos uma nova seleção das produções científicas pré-selecionadas, buscando reavaliar se as investigações realmente tinham afinidade com o objetivo proposto da presente investigação. Para isso, readaptamos o procedimento apresentado por Salvador (1973), a técnica de confecções de ficha. Esse procedimento constatou na organização dos materiais por título, ano, tipo de material – pesquisa empíricas [com seres humanos] e teóricas, e na leitura do sumário de suas metodologias.

Após as leituras, optamos em organizar os materiais em única **categoria**. A categoria sobre *Os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento e avaliação do jogo de papéis com crianças da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural*.

Nesse procedimento descartamos algumas produções das quais tratavam especificamente de revisão sistemática ou estado da arte da temática, de formação continuada de professores e investigações empíricas com a pesquisadora e/ou professora realizando apenas a observação e análise de cenas<sup>48</sup> do “jogo” de papéis desenvolvido pelas crianças.

Aliás, foram desconsideradas pesquisas que sintetizaram informações sobre o jogo de papéis e não apresentaram dados suficientes para compreender de que forma a atividade foi

---

<sup>48</sup> Nessas investigações, as cenas da atividade pedagógica foram consideradas pelo pesquisador e/ou professor como cenas da atividade jogo de papéis. Nelas não ocorreram intervenções docentes e foram realizadas de forma livre pelas crianças. Apesar disso, consideramos que não são propriamente o jogo de papéis na concepção da Teoria Histórico-Cultural, pois esse requer no mínimo os elementos básicos do jogo – conteúdo, personagens, objetos, ações lúdicas, relações autênticas (ELKONIN, 2009).

sistematizada e/ou avaliada, ou seja, quais instrumentos, procedimentos foram ou não realizados na atividade de jogo pela professora e/ou investigadora.

Após concluirmos as três etapas explicitadas nos procedimentos para a investigação das soluções, selecionamos 16 produções científicas como explicita o quadro 11.

**Quadro 11** – Produções bibliográficas selecionadas por suas fontes de busca

Fonte	BDTD Tese	BDTD Dissertação	REDALYC	Obutchénie	NEEVY
Produções científicas	5	4	4	2	1

**Fonte:** autoria própria.

Para a análise da nossa categoria selecionamos 16 produções científicas como se observa no quadro 12.

**Quadro 12** – Produções Científicas

<b>FONTES DE INDEXAÇÃO</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>
REDALYC	Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas	(MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011)
REDALYC	El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar	(GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014)
REDALYC	Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil	(SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014)
REDALYC	Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares	(GONZÁLEZ-MORENO, 2015)
Obutchénie	Análisis cualitativo de las neoformaciones en la edad preescolar	(ARROYO, 2021)
Obutchénie	Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar	(GONZÁLEZ-MORENO, 2021)
BDTD – DISSERTAÇÃO	A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica	(BRIGATTO, 2018)
BDTD – DISSERTAÇÃO	A natureza e a importância do jogo de papéis na Educação Infantil: contribuições didáticas	(CORRÊA, 2018)
BDTD – DISSERTAÇÃO	As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da psicologia histórico-cultural	(GODOY, 2019)
BDTD – DISSERTAÇÃO*	Jogo na educação infantil: as contribuições de Elkonin e Rubinstein	(GONÇALVES, 2017)

BDTD - TESE	Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: o jogo de papéis como atividade principal	(MORAES, 2018)
BDTD – TESE	A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar	(SENA, 2018)
BDTD – TESE	A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora	(NUNES, 2019)
BDTD – TESE	Possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária com crianças de 5 anos	(GRACILIANO, 2019)
BDTD – TESE	Um estudo sobre o desenvolvimento da função simbólica da consciência e o processo de humanização da criança na Educação Infantil	(COSTA, 2020)
NEEVY – TESE PROFESSOR TITULAR *	Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil	(MELLO, 2018)

Fonte: autoria própria.<sup>49</sup>

Salvador (1973) apresenta que após a conclusão do procedimento de investigação das soluções o pesquisador deve avançar para a análise das soluções. Nessa etapa, realizam-se novas técnicas de leitura – reflexiva ou crítica e interpretativa – e a arte de tomar apontamentos.

A técnica de leitura reflexiva ou crítica culmina na elaboração de uma síntese. Essa integra as ideias e informações das obras analisadas. Para Salvador (1973, p. 81), a leitura interpretativa é “[...] um ato de associação de ideias, de transferências de situações, de comparação de propósitos, pelo qual o pesquisador procura aplicar ou transferir as soluções da situação do autor para a própria situação, selecionando somente o que é útil e pertinente [...]”.

Dessa forma, conjuntamente com as leituras realizadas e a sistematização das informações selecionadas foi realizada a *arte de tomar apontamento*. Esse procedimento consiste no registro dos principais apontamentos alinhados ao objetivo “que se têm em mira” da investigação. Diante disso, tomar apontamento é, “transladar, formal ou conceptualmente, os dados, fatos ou proporções notáveis de uma fonte, oral ou escrita” (SALVADOR, 1973, p. 85 e 82).

Após realizarmos os procedimentos da análise de soluções seguimos para a última etapa, a *síntese integradora*. Nela o investigador de forma rigorosa “lê, anota, indaga, explora, propõe soluções e pondera” as informações coletadas. Assim, “procede-se à decantação dos resultados

<sup>49</sup> \*As investigações de Gonçalves (2017) e de Mello (2018) são investigações teóricas-epistemológicas no enfoque da Teoria Histórico-Cultural acerca do conceito de jogo. Dessa forma, sinalizamos que apenas utilizamos suas informações na seção Introdução dessa dissertação a fim de apresentar as possíveis convergências e divergências entre as concepções, bem como, para definir o termo do nosso objeto de investigação, o Jogo de Papéis. Portanto, os dados dessas investigações não irão compor a primeira subseção da nossa categoria de análise intitulada – *As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural* –, pois elas não são pesquisas de caráter metodológico.

[...], distinguindo o que é válido do que não o é, por uma volta ao processo racional de síntese reflexiva”. Portanto, essa última etapa consiste na produção de uma síntese que integra, ordena, coordena e subordina “todas as soluções encontradas” (SALVADOR, 1973, p. 146).

Dessa forma, processamos os dados coletados com base no objetivo da investigação e os sistematizamos na forma de uma síntese integradora que é a nossa categoria de análise. Diante disso, na próxima seção, apresentaremos os seus resultados e as nossas análises sobre as discussões acerca da nossa categoria – *Os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento e avaliação do jogo de papéis com crianças da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural*.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento e avaliação do jogo de papéis com crianças da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Esta seção apresenta os resultados da nossa categoria de análise e está organizada em três subseções que tem como base algumas questões norteadoras e seus três eixos diretivos, a saber: i) diretriz de contextualização, ii) diretriz de preparação e desenvolvimento, iii) diretriz de avaliação.

É preciso dizer de antemão que dentre os procedimentos metodológicos especificamente no processo da arte de tomar apontamentos, como orienta Salvador (1973), elegemos algumas questões norteadoras para a categoria. Elas auxiliaram para apresentação dos resultados gerais das investigações analisadas, bem como, para alcançar o objetivo proposto da nossa investigação – *sistematizar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a professora da Educação Infantil atuar com crianças de três a cinco anos.*

As questões elencadas estão sistematizadas no quadro 13.

**Quadro 13** – Questões norteadoras

<b>DIRETRIZ DE CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	
<b>1</b>	Qual é a terminologia atribuída pelo investigador para a atividade de jogo de papéis?
<b>2</b>	Qual tipo de instituição escolar ocorre o jogo?
<b>3</b>	Quantas crianças participam do jogo e qual a faixa etária delas?
<b>4</b>	Na investigação, existe registro de quanto tempo foi desenvolvido a atividade de jogo de papéis com as crianças? Se sim, quanto tempo foi?
<b>5</b>	Na investigação, há registro de desenvolvimento das funções psicológicas no jogo? Se sim, quais foram elas?
<b>DIRETRIZ DE PREPARAÇÃO E DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>1</b>	De que forma é escolhido e delimitado o <b>conteúdo</b> do jogo?
<b>2</b>	De que forma são escolhidos, delimitados e organizados os <b>personagens</b> (papéis) no jogo?

3	De que forma são selecionados, organizados e disponibilizados os <b>objetos</b> no jogo? É utilizado objetos estruturados e/ou objetos substitutos no jogo? Como acontece?
4	De que forma as <b>ações lúdicas</b> acontecem no jogo?
5	De que forma as crianças realizam as <b>relações autênticas</b> no jogo? De que forma as regras do jogo são acordadas? As crianças seguem as regras?
6	Qual o papel/função da professora na atividade de jogo?
<b>DIRETRIZ DE AVALIAÇÃO</b>	
1	A atividade de jogo é avaliada pela docente?
2	Qual é a sua intencionalidade?
3	Quem participa da avaliação?
4	A avaliação é individual ou coletiva?
5	De que forma ocorre a avaliação? Quais instrumentos e procedimentos são utilizados?

**Fonte:** autoria própria.

Dessa forma, a primeira subseção da categoria de análise – *As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural* – contextualizou, a partir do primeiro eixo diretivo, as investigações analisadas de acordo com as suas especificidades, isto é, buscou expor na forma de síntese os objetivos e as metodologias adotados para a atividade de jogo de papéis.

A segunda subseção – *Contribuições das investigações científicas: evidências dos fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos acerca do jogo de papéis às professoras e aos pesquisadores da Educação Infantil* – teve como base o eixo diretivo preparação e desenvolvimento. Nessa subseção foram sistematizados os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para atividade de jogo de papéis. Destaca-se nesse eixo os elementos fundamentais da atividade de jogo, a saber: i) identificar ou sugerir o conteúdo do jogo de papéis, ii) eleger e delimitar os personagens do jogo de papéis; iii) eleger e delimitar os objetos do jogo, iv) identificar as ações lúdicas no jogo de papéis; v) identificar e promover o desenvolvimento das relações autênticas no jogo de papéis.

A terceira subseção – *Elementos didáticos para a sistematização e avaliação da atividade de jogo de papéis com pré-escolares* – foi baseada no terceiro eixo diretivo. Essa última subseção é uma complementação dos fundamentos procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para atividade de jogo na perspectiva da avaliação tanto da atividade

de jogo realizada pelas crianças e seus avanços no desenvolvimento cultural quanto da prática pedagógica docente (planejamento, desenvolvimento e avaliação).

#### 4.1.1 As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural

As sínteses das investigações a serem expostas seguem o ordenamento alfabético dos títulos do quadro 12 exposto anteriormente. Essas pesquisas também foram sistematizadas consecutivamente por gradação e ano, ou seja, artigos, dissertações e teses e seus sucessivos anos 2010 a 2021.

Antes de apresentá-las e demonstrar os seus resultados gerais precisamos dizer que para chegarmos neles tentamos sistematizar uma análise individual de cada produção científica a fim de expressar um quadro geral com suas informações.

Em um primeiro momento, esquematizamos a utilização de comandos usuais, tais como, N/A (not applicable – não aplicável ou não se aplica), n/a (not available – não disponível) e NA (no answer – sem resposta), para que a partir dos registros das respostas individuais conseguíssemos expor uma análise quantitativa, por exemplo, 3 investigações denominaram a atividade de desenvolvimento das crianças pré-escolares de brincadeira de papéis, 8 de jogo de papéis sociais, outras denominaram termos como jogo, brincadeira de faz de conta, jogo protagonizado, etc. No entanto, em decorrência das especificidades de cada pesquisa científica apenas conseguirmos sistematizar as informações da diretriz de contextualização como apresenta o quadro 14.

<b>Quadro 14 – Diretriz de Contextualização</b>					
Pesquisa	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
(MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011)	Juego temático de roles; Juego temático de roles sociales	Privada Colômbia	48 crianças 5-6 anos	60 sessões 60 horas 5 meses	Formação do pensamento e da atividade reflexiva
(GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014)	Juego temático de roles sociales	N/A	N/A	N/A	Formações psicológicas das atividades: simbólica, voluntária, reflexiva, comunicativa, imaginativa.
(SOLOVIEVA MORENO-GONZÁLEZ, 2014)	Juego temático de roles sociales	N/A	36 crianças 5-6 anos	N/A	Desenvolvimento da função simbólica

(GONZÁLEZ-MORENO, 2015)	Juego temático de roles sociales	Pública Colômbia	20 crianças 5-6 anos	130 sessões 195 horas 1 ano	Desenvolvimento da função simbólica
(ARROYO, 2021)	Jogo temático de papéis sociais	Pública México	59 crianças 5 anos	36 sessões Duração entre 1h a 2h cada	Desenvolvimento das neoformações do tipo personalidade reflexiva, atividade voluntária e imaginação.
(GONZÁLEZ-MORENO, 2021)	Jogo temático de papéis sociais	N/A Colômbia	20 crianças 5-6 anos	1 ano	Função simbólica
(BRIGATTO, 2018)	Brincadeira de papéis	Pública Brasil	11 crianças 4-5 anos	12 dias	n/a
(CORRÊA, 2018)	Jogo de papéis	Pública Brasil	Professoras 4-5 anos	n/a	n/a
(GODOY, 2019)	Jogos de papéis sociais; Brincadeiras de faz de conta	Pública Brasil	Professoras 4-5 anos	n/a	n/a
(MORAES, 2018)	Jogo temático de papéis sociais; Jogo de papéis	Pública Brasil Privada México	Brasil 63 crianças  México 23 crianças (3 turmas) 3-6 anos	México 30 observações Brasil n/a	Desenvolvimento da atividade voluntária
(SENA, 2018)	Jogo de papéis; Jogo protagonizado	Pública Brasil	20 crianças 3-4anos	26 sessões	Desenvolvimento da consciência
(NUNES, 2019)	Brincadeira de papéis sociais; Jogo protagonizado	Pública Brasil	25 crianças 4-5 anos	18 momentos	n/a
(GRACILIANO, 2019)	Jogo de papéis Jogo protagonizado	Privada Brasil	16 crianças 4-7 anos	Aproximadamente 120 horas Aproximadamente 80 dias	Desenvolvimento da atividade voluntária
(COSTA, 2020)	Brincadeira de papéis sociais	Pública Brasil	6 crianças 5 anos	Aproximadamente 40 dias	Desenvolvimento da função simbólica da consciência

**Fonte:** autoria própria.

A partir das informações do quadro 14 podemos observar que cada investigação tem a sua especificidade, por exemplo, a terminologia adotada ao nosso objeto de estudo – o jogo de papéis; a quantidade de crianças, a faixa etária e a duração da atividade de jogo; bem como, as funções psíquicas superiores que as investigações buscaram desenvolver ou aprimorar nas crianças participantes.

A partir dessas informações é possível refletirmos alguns pontos. O primeiro acerca da terminologia adotada ao objeto de estudo – jogo de papéis nas investigações. Evidenciamos na

seção de introdução desse trabalho que o posicionamento político-epistemológico da definição conceitual do jogo de papéis na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural implica diretamente na forma de conceber essa atividade pedagógica, ou seja, de sistematizar e avaliá-la. Dessa forma, é fundamental os pesquisadores, os estudiosos dessa temática explicitarem conceitualmente as suas posturas teóricas-epistemológica acerca desse objeto de estudo para que não haja divergências teóricas-metodológicas.

O segundo ponto é sobre as pesquisas de campo. Nelas são de suma importância que o pesquisador ou o mediador da atividade de campo tenha domínio teórico-metodológico na aplicação das intervenções planejadas, uma vez que implicam diretamente no desenvolvimento cultural da criança do experimento.

Aliás, nesse ponto podemos observar nas pesquisas analisadas que a partir do ano de 2018 os experimentos envolvendo jogos de papéis intensificaram no Brasil. Dessa forma, defendemos que haja uma continuidade das pesquisas envolvendo-os. Além disso, nessas investigações destacam-se os diferentes tempos de prática pedagógica, por exemplo, desde doze dias de intervenções a um ano. Apesar dessas variações de tempo, as evidências demonstram que quanto maior o número de sessões dos experimentos, maiores são os ganhos nos desenvolvimentos das crianças, consequência das intencionalidades das pesquisas, das qualidades nas mediações e frequência/constância das sessões.

Para compreender a influência das intencionalidades, qualidade nas mediações e constância de sessões nos experimentos pedagógicos das investigações, ou seja, os ganhos promovidos nos desenvolvimentos dos pré-escolares, optamos, nessa subseção, por divulgar as sínteses dessas investigações para contextualizar aos leitores, professoras, pesquisadores e interessados na temática acerca do que tais pesquisas apresentam sobre o jogo de papéis e suas implicações no desenvolvimento cultural das crianças.

A investigação de Moreno, Solovieva e Rojas (2011, p. 426) é uma pesquisa de campo com a participação de quarenta e oito crianças com faixa etária entre cinco e seis anos e de uma escola privada na Colômbia. O artigo teve como objetivo “identificar el impacto de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en pré-escolares”. Para isso, os investigadores utilizaram como metodologia o desenho misto pré-teste e pós-teste do tipo descritivo com dois grupos, o controle e o experimental. A investigação durou cinco meses totalizando sessenta horas compartilhada em sessenta sessões de uma hora.

A investigação realizou uma capacitação teórico-prática com seis professoras e três psicólogas da instituição escolar. Foi apresentado a elas três apoios (ferramentas) para auxiliarem as crianças a realizarem ações e as atividades de maneira colaborativa com os

adultos ou com seus pares que possuíam maior experiência ou capacidade que elas. Esses apoios foram derivados dos fundamentos da zona de desenvolvimento proximal. O primeiro relacionado com as ferramentas do ambiente (apoio: material, materializado, perceptivo concreto, perceptivo generalizado), o segundo com a linguagem verbal do adulto (animação, repetição da instrução, demonstração completa e incompleta, explicação completa e incompleta) e o terceiro com as ajudas que as crianças fazem a si (linguagem verbal externa) (MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011).

A utilização dos apoios foi demonstrada em um exemplo da sessão de intervenção. Essa contou com cinco tarefas básicas. A primeira, atividade de conhecimentos prévios, buscou identificar as informações prévias que as crianças tinham sobre o conteúdo do jogo de papéis pré-estabelecido pela docente e seus objetos reais. O segundo, planejamento e organização da atividade de jogo, foi realizado uma conversa com as crianças acerca do jogo, isto é, os objetos que elas necessitavam para jogar, foram definidos os personagens e suas funções no jogo. O terceiro, jogo de papéis, a atividade iniciou após a definição das decisões planejadas na atividade (tarefa um). A quarta tarefa, foi realizada uma avaliação do jogo. Para isso, foram feitos comentários de como as crianças se sentiram, do que gostaram e do que não gostaram. Também foram realizadas propostas de conteúdo de jogo para as próximas sessões. Na última tarefa, as crianças e os adultos realizam registros do jogo na forma de desenhos de acordo com os personagens representados. Foram compartilhados os desenhos e todos disseram o que mais gostaram em seus personagens (MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011).

A investigação também apresentou alguns aspectos reflexivos acerca da prática de intervenção na atividade de jogo com foco na formação do pensamento e da atividade reflexiva. Por fim, os resultados demonstraram que os impactos do jogo sobre a neoformação da atividade reflexiva preparam os pré-escolares para aquisição de atividades complexas na idade escolar (MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011).

A pesquisa de González-Moreno, Solovieva e Rojas (2014, p. 287) é um artigo teórico. Seu objetivo consistiu em apresentar “una reflexión acerca de la necesidad de utilizar el juego temático de roles sociales en las aulas de preescolar, por su efecto en la promoción de habilidades y en la prevención de dificultades del desarrollo y del aprendizaje”.

Dessa forma, os investigadores demonstraram a importância do jogo temático de papéis sociais como atividade característica da idade pré-escolar, uma vez que possibilita desenvolver as formações psicológicas das atividades: simbólica, voluntária, reflexiva, comunicativa, imaginativa nas crianças (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014).

Para isso, além do aporte epistemológico da Teoria Histórico-Cultural, algumas investigações teóricas-metodológicas são utilizadas pelos pesquisadores para demonstrar a sua importância. Desse modo, destaca-se a intervenção do professor para desenvolver as formas mais elevadas do jogo de papéis. Os aspectos exitosos da intervenção são “(a) la motivación por un tema común; (b) la participación activa en el rol; (c) se evidencia el carácter dialógico en las interacciones” (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014, p. 290).

Aliás, os pesquisadores também respaldam nas investigações de Lázaro y cols (2009) acerca do efeito de um programa de jogo no desenvolvimento de pré-escolares. Seus dados evidenciam um avanço na atenção das crianças, melhoria na retenção e compreensão de informação, maior organização, desenvolvimento e segurança na atividade, maior respeito as regras e maiores motivações. Outro estudo citado é a investigação de Moreno, Solvieva e Rojas (2011) acerca do impacto da aplicação do método de jogo de papéis sociais na formação do pensamento e da atividade reflexiva. Já a investigação de Bonilla (2013) evidencia os efeitos da aplicação de um programa acerca do jogo de papéis na formação simbólica etc. (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014) .

Para especificar a importância das formações psicológicas por meio do jogo, os autores aprofundam em sete temáticas, a saber: o jogo e a transição da idade pré-escolar e a escolar; o jogo no desenvolvimento da atividade simbólica; o jogo no desenvolvimento da atividade voluntária; o jogo no desenvolvimento da atividade reflexiva; o jogo no desenvolvimento da atividade comunicativa; o jogo no desenvolvimento da imaginação; e por fim, o sentido humano do jogo temático de papéis sociais (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014).

Na primeira temática, os pesquisadores apresentaram as diferenças entre o jogo temático de papéis e o jogo livre. Também destacaram as relações dos componentes do jogo de papéis, tais como, a orientação (como jogar), execução (quão compreensível é jogar?, quão fácil ou difícil é o jogo?) e controle (é realizado da forma correta?). Desse modo, as discussões teóricas foram representadas na forma de figuras, as quais esquematizaram os elementos e procedimentos do jogo (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014).

A segunda temática, complementaram essa discussão acerca dos componentes do jogo. Para isso, os autores discutiram teoricamente e sistematizaram os níveis da função simbólica na transição da idade pré-escolar à escolar, bem como, das etapas do desenvolvimento da atividade de jogo (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014).

Na terceira temática, os pesquisadores destacaram que a atividade voluntária auxilia na capacidade da criança em: subordinar/regular suas ações/conduas; desenvolver habilidades do

tipo planificação, organização e controle etc (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014).

Na quarta temática acerca da atividade reflexiva no jogo destacaram a capacidade dessa atividade promover por meio do pensamento, do uso da linguagem a reflexão do próprio comportamento. Por exemplo, a atividade reflexiva “ayuda a la formación de hábitos responsables” (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014, p. 301).

Na quinta temática, a atividade comunicativa no jogo auxiliou as crianças realizarem intercâmbios de informações, negociarem e/ou compartilharem significados, resolverem conflitos/problemas etc. No jogo, esses componentes estruturantes da atividade de comunicação foram sistematizados pelos autores com base nos estudos de Salmina (2010) citado por González-Moreno; Solovieva e Rojas (2014).

Na sexta temática sobre o desenvolvimento da imaginação no jogo destacaram alguns indicadores dessa função na idade pré-escolar, a saber: “a) posibilidad para imaginar el resultado de la acción; (b) posibilidad para proponer de forma novedosa el uso de signos y símbolos en la propia actividad y (c) posibilidad para imaginar el resultado de la situación” Solovieva & Quintanar (2012) citado por González-Morneot, Solovieva e Rojas (2014, p. 303).

Por fim, na sétima temática acerca do sentido humano do jogo foi evidenciado o debate teórico do jogo ser um produto da atividade humana de transformação do mundo e do próprio ser humano (GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014).

A investigação de Solovieva e Moreno-González (2014, p. 59) é uma pesquisa de campo. O artigo teve como objetivo “presentar algunas reflexiones teóricas sobre el método de investigación experimental formativo para el estudio del desarrollo de la función simbólica en preescolares, considerando las principales implicaciones de su aplicación en los ámbitos psicológico y educativo”.

Dessa forma, foram propostas ações de avaliação e intervenção de maneira integrada e sistêmica em um experimento formativo para o desenvolvimento da função simbólica em pré-escolares. A investigação foi realizada com trinta e seis crianças com cinco e seis anos, divididos em dois grupos – controle e experimento (SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014).

As investigadoras explicaram o desenvolvimento e avaliação desse experimento em quatro etapas, a saber: ação de avaliação; ação de intervenção; considerações metodológicas e práticas; e por fim, implicações do método experimental formativo na psicologia e na educação (SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014).



Em ação de avaliação foi utilizado como base o protocolo de avaliação de Solovieva e Quintanar (2014) para descobrir como as crianças acessavam as diversas formas e os níveis da função simbólica (ações materializadas simbólicas, ações perceptivas e ações verbais simbólicas). Esse instrumento foi modificado, isto é, foi incluído quatro apoios alicerçados nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, nível de desenvolvimento atual e base orientadora da ação. A aplicação do instrumento pelo pesquisador foi realizada de forma individual nas crianças no início e ao final do ano escolar.

O primeiro apoio, a conversação dialógica, foi composto do diálogo entre adulto-criança na forma de perguntas relacionadas com o conteúdo da tarefa solicitada. O segundo, repetição da instrução, foi modificada a forma de apresentar verbalmente a atividade e em alguns casos foram fracionados os comandos. O terceiro, exemplificação, demonstrou a criança a forma de realizar a tarefa solicitada. O quarto, motivação, buscou valorizar e motivar a criança a realizar a atividade, por exemplo, ““tú puedes”, “muy interesante, que tal si lo intentas”” (SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014, p. 65).

As ações de intervenção ocorreram no transcurso da investigação. Por meio delas o investigador proporcionou orientações/condições/estratégias específicas e/ou particulares para as crianças solucionarem a tarefa pedagógica. As orientações foram de três tipos, a primeira, ensaio e erro; a segunda, base orientadora completa (adulto sujeito ativo, criança sujeito que executa); a terceira a criança adquiriu próprio método de análise, isto é, “con ayuda de este método puede construir la base orientadora de su propia acción” (SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014, p. 67) .

Solovieva e Moreno-González (2014) explicitaram a base orientadora da ação no jogo temático de papéis sociais e apresentaram exemplos. Elas expressaram os elementos (orientação/organização; execução; controle) da base orientadora da ação, explicaram as suas operacionalizações e exemplificaram. Também apresentaram indicadores de análise das intervenções no jogo para o papel, para o uso de objeto e de meios simbólicos e expressões verbais; bem como critérios de valorização da atividade com análise funcional e análise estrutural (SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014).

Em considerações metodológicas e práticas, as autoras exemplificaram formas de realizar a simbolização na distribuição dos papéis, nos papéis, no turno de entrada, na distribuição espacial, nas regras do jogo. Por fim, em implicações do método experimental formativo na psicologia e na educação, foi demonstrado o estado psicológico em que se encontra a ação e como potencializá-la tanto na função simbólica como na atividade de jogo (SOLOVIEVA e MORENO-GONZÁLEZ, 2014).

A pesquisa de González-Moreno (2015, p. 235) é uma investigação de campo. O artigo teve como objetivo “explicar de qué manera es posible formar la función simbólica a través del juego temático de roles sociales” em vinte crianças com cinco e seis anos de uma escola pública em Bogotá. Para isso, a investigação durou um ano, com cento e trinta sessões de uma hora e meia, totalizando cento e noventa e cinco horas de atividade de jogo.

González-Moreno (2015) sistematizou as formas de simbolização dos elementos – distribuição dos papéis, papéis, turno de entrada, distribuição do espaço e regras – no jogo de papéis sociais. Além disso, para iniciar as sessões de intervenções ela realizava conversas dialógicas para discutir coletivamente a temática, os papéis, os objetos e as regras do jogo. Em seguida, cada criança elegia um símbolo correspondente ao seu papel e as regras do jogo. Com o símbolo registrado na forma de desenho esse era disposto em um espaço da sala de aula acordado coletivamente. Após a atividade de jogo era realizada com os participantes uma conversa reflexiva com o objetivo de recordar o que ocorreu no jogo. A partir dessa reflexão eram identificadas as necessidades das crianças, bem como, auxiliavam-nas a expressarem os sentimentos conforme os papéis representados (GONZÁLEZ-MORENO, 2015).

Os resultados da investigação evidenciaram mudanças relacionadas a forma que as crianças passaram a realizar ações simbólicas isoladas, ao relacionarem duas ações simbólicas e conseqüentemente uma cadeia de ações simbólicas, ou seja, a maneira de realizarem o uso de meios simbólicos de forma complexa. Aliás, as etapas de aquisição simbólica (substituição de um objeto por outro, representação do papel, codificação-decodificação, esquematização de situações e comportamentos) e suas transformações foram sistematizadas pela investigadora (GONZÁLEZ-MORENO, 2015).

Desse modo, o experimento demonstrou que as crianças conseguiram generalizar as informações simbólicas em conformidade com as ações. Elas apropriaram os tipos de ações: externas, práticas e internas, uma vez que diferenciaram as propriedades das representações e aplicaram em diversas situações. Portanto, o desenvolvimento da função simbólica auxiliou as crianças a expressarem suas ideias, experiências, convicções e sentimentos por meio do uso das palavras e de seus signos (GONZÁLEZ-MORENO, 2015).

A investigação de Arroyo (2021, p. 43) é pesquisa de campo. O artigo teve como objetivo “muestra los resultados cualitativos de la aplicación de juego temático de roles sobre el desarrollo de las neoformaciones” do tipo personalidade reflexiva, atividade voluntária e imaginação em crianças mexicanas.

Arroyo (2021, p.49) utilizou a metodologia de enfoque qualitativo desenvolvendo “diseño de investigación acción”. A investigação foi realizada em uma escola pública do

México e teve a participação de duas professoras pré-escolares, duas professoras auxiliares de apoio, uma mãe licenciada em psicologia, uma mãe licenciada em educação pré-escolar e cinquenta e nove pré-escolares com cinco anos. Os participantes foram divididos em dois grupos denominados de 3ºA e 3ºB tendo como diferença primordial, a participação da mãe licenciada em psicologia no grupo A e a mãe licenciada em pré-escolares no grupo B, as quais seus filhos não participaram da atividade (ARROYO, 2021).

A investigação apresentou dois procedimentos que foram realizados em três fases. O primeiro procedimento foi uma reunião com a comunidade escolar - instituição e famílias – para apresentar e convidar a participarem da pesquisa. O segundo foi identificar possíveis mães para auxiliar na atividade de jogo (ARROYO, 2021).

Na primeira fase foi realizada entrevista com as professoras titulares para conhecer os aspectos gerais da atividade de jogo e das neoformações do tipo personalidade, atividade voluntária e imaginação das crianças. A fase dois contou com a capacitação dos profissionais para aplicação da atividade de jogo de papéis. A atividade de jogo ocorreu no período de nove meses e com reuniões mensais para revisão da aplicação e “retoralimentación de los mismos”. Por último, foram realizadas novas entrevistas com as professoras titulares das classes para conhecer as mudanças proporcionadas pelo jogo nas crianças e os possíveis benefícios para as neoformações analisadas (ARROYO, 2021, p. 51).

Na segunda fase ocorreu a aplicação do jogo de papéis em trinta e seis sessões com duração entre uma ou duas horas. A aplicação dessa atividade procedeu de evoluções com quatro etapas a saber: jogo de representação materializada de ações e de papéis, jogo de representação materializada de ações, jogo de papéis com apoio de objetos e jogo de papéis sociais. Essas etapas foram sistematizadas por Solovieva y Quintanar (2012) e reaplicada por Arroyo (2021).

Na fase três a investigadora reaplicou as categorias de análises (jogo de papéis Neoformações – personalidade reflexiva, atividade voluntária e imaginação) e os indicadores utilizados na primeira entrevista. Os resultados possibilitaram a comparação entre as entrevistas com base nas neoformações. Desse modo, a investigação demonstrou que as professoras do grupo A identificaram mudanças significativas nas neoformações do tipo atividade voluntária como “mayores cambios en los niveles de comprensión de las instrucciones”, aprimoramento dos processos de atenção pelas crianças e conseqüentemente a diminuição da orientação na atividade pela docente. E as professoras do grupo B observaram mudanças na personalidade reflexiva das crianças com a criação de motivos e controle de suas ações para atingir o objetivo coletivo da atividade de jogo (ARROYO, 2021, p. 64).

A pesquisa de González-Moreno (2021) é uma investigação de campo. O artigo teve como objetivo apresentar os resultados de uma investigação que estudou a função simbólica à medida que se complexava no jogo de papéis sociais. Para isso, delimitou-se os objetivos específicos, a saber:

1. determinar cómo las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal y 2. determinar cómo las formas maduras de juego de roles sociales y la función simbólica en el nivel complejo posibilitan el desarrollo de la personalidad en la edad preescolar (GONZÁLEZ-MORENO, 2021, p. 20).

A investigação foi realizada com vinte crianças entre cinco e seis anos de uma instituição de Bogotá-Colômbia e durou um ano (GONZÁLEZ-MORENO, 2021).

O estudo utilizou o método experimental formativo para estudar a função simbólica durante a sua formação no jogo de papéis sociais. Foram utilizados diversos tipos de apoio (conversação dialógicas, perguntas de orientação, exemplo, repetição da instrução) a fim de impactar positivamente na função simbólica e no desenvolvimento da personalidade das crianças (GONZÁLEZ-MORENO, 2021).

Para isso, foram sistematizadas etapas do jogo com o objetivo de garantir e despertar interesse ou necessidade particular nas relações dialógicas das crianças. O jogo foi organizado em cinco etapas com descrição e critérios de análises próprios. As etapas foram: 1. Jogo de papéis sociais com uso de objetos; 2. Jogo de papéis sociais com objetos substitutos; 3. Jogo de papéis sociais com uso de objetos e objetos substitutos em diferentes tipos de situações; 4. Jogo de papéis sociais com incremento de iniciativa e proposta de novo jogo; 5. Jogo de papéis sociais narrativo (GONZÁLEZ-MORENO, 2021).

Os resultados consistiram na interpretação dos papéis sociais observados dos jogos. Eles foram sistematizados pela pesquisadora com base nas etapas do jogo e seus níveis de desenvolvimento da função simbólica, isto é, suas ações do tipo: materializadas, perceptivas e verbais, bem como, com o desenvolvimento da personalidade, ou seja, com desenvolvimento emocional, desenvolvimento moral, desenvolvimento da voluntariedade, com o nível de regulação da conduta e a esfera motivacional da criança no jogo. Portanto, as intervenções do tipo de orientação realizadas pela investigadora durante o jogo proporcionaram condições para o desenvolvimento potencial e harmônico nas crianças (GONZÁLEZ-MORENO, 2021).

A investigação de Brigatto (2018, p. 33) é uma pesquisa de campo e teve por objetivo explorar “as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de brincadeira de papéis no contexto escolar”.

A investigação foi realizada com onze crianças entre quatro e cinco e anos de uma instituição pública no Estado de São Paulo – Brasil e durou aproximadamente doze dias (BRIGATTO, 2018).

O estudo utilizou a metodologia do experimento formativo ou intervenção didática. Para isso, foi realizado primeiro uma observação piloto de cinco dias, para a pesquisadora se familiarizar com a turma, bem como, realizar uma avaliação geral do desenvolvimento das crianças e investigar a ocorrência ou não de atividades de brincadeiras. Após essas observações a investigadora elegeu a temática restaurante para estruturar a sequência didática do experimento formativo (BRIGATTO, 2018).

A sequência didática foi organizada em sete sessões. Essas foram estruturadas com base em ações, objetos, área de conhecimento relacionada de forma direta ou indireta com o conteúdo restaurante (BRIGATTO, 2018).

Na sessão um foi realizada roda de conversa, desenho do restaurante, apresentação de materiais, brincadeira de papéis. Na sessão dois ocorreu a exposição do filme *Ratattoille*. Na sessão três foi realizada uma roda de conversa sobre o filme e brincadeiras de papéis sociais. Na sessão quatro ocorreu uma roda de conversa, elaboração de uma lista de palavras, elaboração do roteiro de entrevista com a cozinheira escolar e canção coletiva da música vira-virou. Na sessão cinco foi realizado uma roda de conversa e uma entrevista com a cozinheira da instituição escolar. Na sessão seis ocorreu uma roda de conversa, uma visita a um restaurante e posteriormente o registro do restaurante na forma de desenho pelas crianças. Na sessão sete, foi realizado vídeos ilustrativos sobre a temática, brincadeiras de papéis e roda de conversa (BRIGATTO, 2018).

Os resultados evidenciaram que o desenvolvimento da sequência didática proporcionara avanços no desenvolvimento da linguagem oral e no repertório de vocabulário das crianças. Dessa forma, foram constatadas evoluções na atividade de jogo em relação ao uso dos objetos, nas organizações dos espaços e nos desenvolvimentos dos papéis (tempo de permanência no papel) pelas crianças após as intervenções pedagógicas da docente (BRIGATTO, 2018).

A pesquisa de Corrêa (2018, p. 14) é uma investigação empírica que teve por objetivo “investigar e discutir sobre a importância do jogo de papéis para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pré-escolar, e o papel da intervenção do professor para promover esse processo”.

A metodologia pautou-se no método de “Saviani (2005), que articula cinco passos entre si, quais sejam: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e o retorno à prática social”. Para isso, foi realizado a análise documental do curso de formação continuada intitulado – “Jogos e brincadeiras na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil”. O curso contou com a participação de dezessete professoras que trabalhavam com crianças pré-escolares entre quatro e cinco anos (CORRÊA, 2018, p. 71).

Os resultados foram categorizados a partir da percepção do professor em relação aos comportamentos das crianças. A primeira categoria – observações dos jogos de papéis teve como orientação as questões – A) do que as crianças brincam? (temas); b) com o que brincam? (objetos e brinquedos); c) onde brincam? (espaços) e d) como brincam? (relações). A segunda categoria – intervenção no jogo de papéis, buscou estimular o desenvolvimento de novos temas que não aconteciam no cotidiano escolar; bem como, promover a realização de intervenções direta (conteúdo) e indiretamente (espaços e materiais) na atividade de jogo (CORRÊA, 2018).

A investigação de Godoy (2019, p. 17) é uma pesquisa de campo que teve por objetivo “identificar e analisar como estão estruturadas as atividades de jogos de papéis sociais ou brincadeiras de faz de conta na rotina educativa das crianças pré-escolares”, a fim de revelar a compreensão dos professores acerca do “jogo de papéis sociais enquanto processo integrante do desenvolvimento do pensamento abstrato” das crianças.

A pesquisa foi realizada com doze professores de três diferentes instituições públicas, localizadas no interior do Estado de São Paulo. As professoras atuavam com crianças entre quatro e cinco anos (GODOY, 2019).

A metodologia utilizada contou com o instrumento de entrevista, contendo nove questões, quatro objetivas e cinco subjetivas, a saber: “1- Qual o seu tempo de atuação na Educação Infantil?”; “2 ) Qual a etapa que está lecionando atualmente?”; “3) Qual o seu tempo de atuação com crianças de 4 e 5 anos?”; “4) Qual é o tempo diário destinado as atividades de brincadeira”; “5) Em quais espaços acontecem predominantemente as brincadeiras?”; “6) Com quais objetos e/ou brinquedos as crianças mais brincam?”; “7) Quais brincadeiras de faz de conta as crianças mais brincam?”; “8) As brincadeiras de papéis são planejadas? Se sim, com quais objetivos?”; “9) Qual a sua participação nas brincadeiras de papéis?” (GODOY, 2019, p.109-110).

Para orientar os resultados, a investigadora formulou três categorias de análise, a saber: 1 – A emancipação das ações das crianças em relação ao uso dos objetos e espaços disponibilizados pelo professor, 2 – Trajetória de desenvolvimento das crianças nos jogos de papéis sociais por meio das práticas educativas, por fim, 3 – Compreensão dos professores

quanto à relação entre a atividade de jogos de papéis sociais e o desenvolvimento das funções psicológicas (GODOY, 2019).

A pesquisa de Moraes (2018, p. 68) é uma investigação de campo e teve por objetivo “avaliar alguns indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária, entre crianças de 3 a 6 anos, a partir da atividade de jogo temático de papéis sociais, na relação com o ensino”.

A pesquisa foi realizada em dois países – México e Brasil. No primeiro país participaram vinte e três crianças de três turmas de uma instituição particular. No Brasil, participaram sessenta e três crianças de três turmas de uma instituição pública (MORAES, 2018).

No colégio mexicano o procedimento para a coleta de dados foi a observação participante com a finalidade de registrar as ações voluntárias das crianças na atividade de jogo de papéis sociais estruturado pela docente da instituição (MORAES, 2018).

Na instituição brasileira foram elaborados quatro procedimentos. O primeiro foi a produção de um roteiro não estruturado pela docente da instituição para registrar as ações voluntárias das crianças na atividade de jogo de papéis. O segundo procedimento foi intervenções da pesquisadora no espaço e nas atividades da brinquedoteca. O terceiro foi uma entrevista semiestruturada com as professoras. No último procedimento foi realizado entrevistas com as crianças (MORAES, 2018).

Dessa forma, a partir das análises descritivas dos jogos estruturados pela docente mexicana, dos momentos de brincadeiras na brinquedoteca sem estruturação docente e dos dados da avaliação das ações indicadoras da voluntariedade no contexto brasileiro, a pesquisadora pode construir os resultados de sua tese na forma de indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária em crianças de três a seis anos de idade (MORAES, 2018).

A investigação de Sena (2018, p. 32) é uma pesquisa de campo e teve por objetivo “analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis, para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar”. Participaram da pesquisa vinte crianças com idade de três anos a quatro anos e dois meses de uma instituição pública no interior do Estado de São Paulo.

A metodologia pesquisa-intervenção teve como procedimento a observação participante. Essa contou com a constatação diagnóstica inicial, de intervenção e de constatação diagnóstica conclusiva do jogo. Para isso, foram elencadas categorias específicas de análise com base nos elementos estruturais do jogo de papéis, a saber, caráter das ações, utilização de objetos substitutos, adoção de um papel e relação com os coetâneos (SENA, 2018).

Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese da tese de que a intervenção do professor no jogo de papéis não deve limitar as organizações prévias dos espaços e dos materiais para efetivação do jogo. É preciso que o professor intervenha de forma direta e indireta para promover avanços nos níveis do jogo e conseqüentemente nos desenvolvimentos psíquicos dos pré-escolares (SENA, 2018).

A pesquisa de Nunes (2019, p. 20) é uma investigação de campo e teve por objetivo “engendrar possibilidades pedagógicas teórico-práticas para o ensino da brincadeira de papéis sociais em uma direção humanizadora com vistas ao enfrentamento das relações sociais tendencialmente alienadas e alienantes que subjazem o desenvolvimento dos educandos”.

A metodologia caracterizou-se como pesquisa interventiva-formativa e teve como procedimento: observações sistemáticas e intervenção-formativa. O objetivo do primeiro procedimento foi conhecer a rotina e a realidade das crianças. Para isso o pesquisador registrou no seu diário de campo as estruturas e conteúdo das aulas, as estratégias de ensino e de aprendizagem, as relações interpessoais, as ações e falas dos alunos frente aos conteúdos apresentados e as situações consideradas relevantes. O segundo procedimento foi a realização de intervenções sistematizadas com tema, objetivo e contextualizações específicas (NUNES, 2019).

Os resultados da investigação apontaram que o professor precisa atuar de forma a criar interesses nas crianças por meio das situações de ensino para que elas desenvolvam relações mais humanizadoras a partir da atividade de jogo (NUNES, 2019).

A investigação de Graciliano (2019, p. 24) é uma pesquisa de campo e teve por objetivo “identificar e analisar os processos de desenvolvimento ou não da atenção voluntária, com base nos conceitos e estratégias trabalhados na rotina de uma sala de aula com crianças de 5 anos”.

A pesquisa categorizou os tipos de atenção na ótica da Teoria Histórico-Cultural, as quais foram: involuntária, voluntária e pós-voluntária, bem como, seus componentes, a saber concentração, intensidade, distribuição, constância, capacidade de troca ou comutação (mudança) (GRACILIANO, 2019).

A metodologia da investigação qualitativa consistiu em quatro procedimentos. O primeiro, a introdução, houve a submissão da pesquisa ao comitê de ética, a seleção do local, o mapeamento do colégio e da turma e seus trâmites burocrático. O segundo, trabalho de campo ocorreu por meio da observação preparatória (documentos) e da observação participante da pesquisadora. O terceiro, analítico, foi o estudo das informações geradas com as crianças, a eleição de critérios e sistematização para as diretrizes de análise, a seleção da sequência



didática. O quarto procedimento, conclusivo, consistiu na interpretação e análise das informações coletadas (GRACILIANO, 2019).

A investigação foi realizada com dezesseis crianças com faixa etária entre quatro e sete anos de idade de uma instituição particular de ensino, no interior do Paraná. A segunda fase da investigação contou com a observação preparatória que durou quarenta horas composta de treze dias e a observação participante com sessenta e oito horas e seis minutos, com aproximadamente oitenta dias (GRACILIANO, 2019).

A terceira fase, analítica, contou com a sistematização de seis critérios, a saber

*Critério 1:* Estratégias da professora; *Critério 2:* Recursos materiais que a professora utilizou para objetivar o conhecimento trabalhado na situação de ensino, orientando a atenção das crianças; *Critério 3:* Relações entre as crianças, as quais dirigem os processos de atenção delas; *Critério 4:* Conceitos trabalhados pela professora possíveis de desenvolverem a atenção voluntária; *Critério 5:* Dificuldade da criança na atividade (complexidade da ação); *Critério 6:* Envolvimento da criança na atividade (GRACILIANO, 2019, p. 82, grifo do autor).

Na última fase, conclusiva, foi apresentado os resultados das diretrizes de análise da investigação, a saber: i) estratégias da professora para chamar a atenção das crianças na atividade e ii) conceitos trabalhados pela professora (sequência didática – leis básicas de trânsito) possíveis de desenvolverem a atenção voluntária das crianças pré-escolares (GRACILIANO, 2019).

A pesquisa de Costa (2020, p. 26) é uma investigação de campo e teve como objetivo “desvelar os indícios de desenvolvimento da função simbólica da consciência da criança” pré-escolar por sinais de mudanças na atividade de jogo das formas (ações com objetos) e dos conteúdos (trocas de papéis) (COSTA, 2020).

A pesquisa utilizou a intervenção pedagógica para estudar os aspectos relativos ao desenvolvimento da função simbólica da consciência de seis crianças de uma instituição pública de Uberaba, no Estado de Minas Gerais. Para isso, foi adotado o método instrumental sistêmico semântico e sua metodologia apresentou quatro situações experimentais (COSTA, 2020).

O primeiro experimento foi uma visita ao museu de Arte Sacra. O segundo foi a elaboração e desenvolvimento de brincadeira com objetos temáticos, o qual foram realizadas ações como roda de conversa: para definição do papel, para escolha de objetos; para registro na forma de fala das sensações e sentimentos realizados pelas crianças na atividade. O terceiro foi a elaboração e desenvolvimento de brincadeira com objetos temáticos e não temáticos, o qual foram realizadas ações tais como roda de conversa para definição dos papéis e de regras;

organização dos materiais para a brincadeira e registro – desenhos das sensações e sentimentos da atividade. No último experimento, brincando com objetos não temáticos, foram desenvolvidas ações para as crianças perceberem as regras implícitas e explícitas dos papéis para dominarem suas condutas em atividade; lidarem com conflitos no contexto jogo, a fim de encontrarem soluções; bem como, para observarem as formas que as situações afetavam os seus emocionais. Para isso, foram utilizados os procedimentos roda de conversa para definições dos papéis e de regras, organizações dos materiais para a brincadeira e registro das sensações e sentimentos das crianças (COSTA, 2020).

Os resultados dos experimentos foram organizados por meio de três núcleos de análise com base no método indiciário. O primeiro núcleo, atos de significação, apresentou os indícios do processo de significação dos objetos e das relações sociais por meio da atividade de brincadeira na forma de fala, isto é, intersecção entre o pensamento e linguagem, constituindo a consciência. O segundo, atos de vivência, representou as constituições interfuncionais e generalizadas dos signos verbais objetivados pelo domínio da conduta da criança na brincadeira de papéis. Nas palavras da autora, representou as “situações sociais experienciadas no âmbito do real e no imaginário” emergidas da “relação entre os modelos sociais internalizados pela criança” de seus ambientes e de sua subjetividade. O último núcleo, atos de criança e imaginação, apresentou a objetivação dos processos de significações e de vivências internalizadas pelas crianças (COSTA, 2020, p. 28).

Dessa forma, a seguir iremos responder as questões das diretrizes de preparação e de desenvolvimento com exemplos fidedignos das pesquisas analisadas a fim de demonstrar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários a docente da pré-escola para sistematizar e mediar a atividade de jogo de papéis. Para isso, elegemos nesse eixo diretivo – preparação e desenvolvimento do jogo – os elementos fundamentais da atividade de jogo, a saber: i) identificar ou sugerir o conteúdo do jogo de papéis, ii) eleger e delimitar os personagens do jogo de papéis; iii) eleger e delimitar os objetos do jogo, iv) identificar as ações lúdicas no jogo de papéis; v) identificar e promover o desenvolvimento das relações autênticas no jogo de papéis.

Portanto, na próxima subseção elucidaremos os resultados fornecidos pelos dados secundários das investigações selecionadas e realizaremos nossas discussões, isto é, a nossa análise. Para isso, principalmente, apoiamos nos conceitos trabalhados no nosso referencial teórico.

#### **4.1.2 Contribuições das investigações científicas: evidências dos fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos acerca do jogo de papéis às professoras e aos pesquisadores da Educação Infantil**

A sistematização dos resultados das diretrizes de preparação e desenvolvimento do jogo de papéis na forma de um quadro não foi possível de ser realizada, pois cada investigação selecionada apresentou suas especificidades. Por exemplo, a sua questão de pesquisa, seu objetivo, sua singularidade e intencionalidade epistemológica e teórica-metodológica frente ao desenvolvimento do jogo de papéis com crianças pré-escolares como foi sinalizado na subseção anterior – *As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural*.

Dessa forma, expressamos na forma de discussão e exemplificação (recortes) os resultados mais elaborados (aprofundados) dessas pesquisas. Isso significa que foi comum identificar nas produções científicas diversos relatos de jogos de papéis. Em vista disto, selecionamos recortes das informações de seus instrumentos e/ou procedimentos metodológicos das atividades de jogos de papéis e não desconsideramos a totalidade das investigações analisadas.

Diante disso, esses resultados sistematizados tiveram por objetivo evidenciar os fundamentos, instrumentos e procedimentos teóricos-metodológicos acerca do jogo de papéis às professoras e aos pesquisadores da Educação Infantil.

Quando remetemos a organização do jogo de papéis na instituição escolar, partimos da concepção de que a professora responsável pelo processo de ensino realizará um planejamento acerca dos objetivos – do processo de ensino e do processo de aprendizagem – que se pretende alcançar no desenvolvimento psicológico e cultural dos pré-escolares.

Para isso, é necessário que ela conheça previamente a estrutura do jogo de papéis. Desse modo, quando a docente for trabalhar com crianças que não tem contato com esse tipo de atividade pedagógica é necessário realizar uma avaliação diagnóstica do desenvolvimento delas, a fim de identificar suas necessidades frente a essa atividade. Por exemplo, identificar se as crianças sabem o que é jogo de papéis, identificar as formas que utilizam os objetos estruturados (temáticos) e/ou objetos não estruturados, identificar as formas que compreendem as relações sociais, os papéis sociais etc.

As reflexões da investigação de González-Moreno, Solovieva e Rojas (2014, p. 293), acerca dos níveis: de orientação - “¿cómo jugar?”, de execução - “¿qué tan comprensible es jugar?, ¿qué tan fácil o difícil es?” e de controle - “si lo hace de manera correcta”, possibilitaram

sistematizar os elementos básicos do jogo e os seus procedimentos<sup>50</sup>. Dessa forma, os autores evidenciam a importância da professora demonstrar às possibilidades de execução da atividade de jogo às crianças.

Nessa perspectiva, a investigação de Moraes (2018) contribui na sistematização dos elementos básicos do jogo. A sistematização foi na forma de quatro etapas<sup>51</sup> sendo elas: i) jogo de papéis com a participação objetal; ii) jogo de papéis materializado; iii) jogo de papéis sem materialização com apoio de objetos; iv) jogo de papéis independentes. Aliás, em cada etapa a investigadora evidencia a importância do papel da professora<sup>52</sup> na estruturação do jogo de papéis.

A pesquisa de Sena (2018) também expõe uma sistematização dos níveis do jogo de papéis proposto por Elkonin (2009). Os níveis foram utilizados pelo investigador como indicadores dos desenvolvimentos dos elementos estruturais<sup>53</sup> da atividade de jogo.

Essas investigações em conjunto com a obra Psicologia do Jogo de Elkonin (2009) disponibilizaram diversos indicadores que contém os elementos e os procedimentos que compreendem formas de sistematizar a atividade de jogo de papéis com crianças pré-escolares.

As demais produções científicas trouxeram contribuições, principalmente, no aspecto intervencionista, ou seja, nas formas de realizar as mediações pedagógicas de caráter sistematizado ou não. Além disso, as investigações Moreno, Solovieva e Rojas<sup>54</sup> (2011), Solovieva e Moreno-González (2014), González-Moreno (2015), Arroyo (2021), González-Moreno<sup>55</sup> (2021) e Costa (2020) apresentam instrumentos ou procedimentos específicos para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores na atividade de jogo, tais como, formação do pensamento e da atividade reflexiva; desenvolvimento da função simbólica; desenvolvimento das neofomações do tipo personalidade reflexiva, atividade voluntária e imaginação.

A partir das informações das investigações e do nosso referencial teórico delimitamos os elementos básicos do jogo sendo constituídos por conteúdo, personagens, objetos, ações lúdicas e relações autênticas (ELKONIN, 2009).

Esses elementos estão alinhados às nossas diretrizes específicas de preparação e desenvolvimento do jogo como foi demonstrado no quadro 13. Dessa forma, iremos apresentar aos leitores algumas possibilidades de sistematizar e mediar esses elementos na prática

---

<sup>50</sup> Consultar anexo B da presente dissertação.

<sup>51</sup> Consultar anexo C da presente dissertação.

<sup>52</sup> Consultar anexo D da presente dissertação.

<sup>53</sup> Consultar anexo E da presente dissertação.

<sup>54</sup> Consultar anexo F da presente dissertação.

<sup>55</sup> Consultar anexo G da presente dissertação.

pedagógica. Para isso, utilizaremos os exemplos e os fundamentos teóricos-metodológicos das produções científicas analisadas.

Segundo Elkonin (2009), o conteúdo é o tema ou argumento do jogo e constitui em representações da vida e das atividades humanas pelas crianças. Os personagens são os papéis sociais respaldados nas relações humanas elegidos coletivamente para promover o jogo. Os objetos são as representações materiais de objetos na forma materializada, simbólica ou imaginária. As ações lúdicas constituem no emprego dos objetos selecionados de formas lúdicas. As relações autênticas constituem do uso da linguagem verbal (comunicação – pensamento verbal – diálogo, perguntas, etc.) e da linguagem corporal (autodomínio da conduta – comprometimento e cumprimento das regras no jogo etc.) em conformidade com as regras implícitas e explícitas do jogo (ELKONIN, 2009).

A partir dessa concepção dos elementos do jogo, podemos pensar formas instrumentais e procedimentais para preparar e desenvolvê-los. Para isso, um dos caminhos norteadores aos interessados (professoras, pesquisadores etc) da temática é reaplicar as práticas pedagógicas das investigações selecionadas e analisadas com ajustes conforme o objetivo proposto à atividade de jogo.

Por exemplo, no contexto escolar um dos objetivos da docente na aplicação da atividade de jogo de papéis pode ser desenvolver determinado conteúdo (conceitual, atitudinal, processual) para promover ou aprimorar as funções psíquicas superiores e o domínio dos próprios processos de comportamento das crianças.

Para isso é fundamental o papel ativo da docente como orientou Mukhina (1996) e Jukovkaia (1978). Como já dissemos, Mukhina (1996, p. 56) ressaltou a importância de ensinar às crianças “como interpretar logicamente as coisas, revelar e comparar suas propriedades, tirar conclusões e aplicar os resultados obtidos”. Isso está diretamente relacionado com outro conceito desenvolvido pela autora, o *papel diretivo do ensino*. Nele as orientações e as ajudas prévias da docente promovem o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que após a apropriação da ação/do conhecimento a criança a realiza de forma independente (MUKHINA, 1996).

Aliás é essencial que a docente tenha domínio das características básicas do processo educativo, ou seja, a professora tenha formação pedagógica, concepção teórica-metodológica sobre o processo de ensino que envolve planejamentos, sistematizações, avaliações, bem como, do processo de aprendizagem que compreende a situação social de desenvolvimento, a atividade principal de desenvolvimento, o desenvolvimento cultural humano, as formas de aprender etc. para promover integralmente o desenvolvimento cultural das crianças.

Nessa perspectiva, as investigações de Jukovkaia (1978) evidenciaram a importância da docente utilizar a atenção sistemática no processo de ensino e no processo de aprendizagem para que ocorra o êxito na atividade de jogo. Por exemplo, na prática pedagógica, estruturar as mediações fundamentadas na base orientadora da ação a fim de atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança e promover, não apenas o êxito na atividade, mas no seu desenvolvimento cultural. Dessa forma, realizar esses procedimentos na prática pedagógica é uma forma da docente estar em consonância com os autores da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, as investigações selecionadas evidenciam procedimentos e instrumentos necessários para sistematização do jogo. Desse modo, para analisarmos pautamos na primeira diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo desta investigação que é: de que forma é escolhido e delimitado o conteúdo do jogo?

Para identificar o conteúdo do jogo de papéis é necessário que a professora/investigadora reconheça os interesses dos alunos acerca das representações da vida e das atividades humanas. Em uma situação em que as crianças não têm contato com esse tipo de atividade de forma estruturada, a docente precisa compreender que ela será a principal responsável por planejar, organizar-estruturar, mediar e orientar a atividade de jogo de papéis, como por exemplo, sugerir temas. Apesar disso, não queremos dizer que as crianças não têm autonomia para delimitar o conteúdo do jogo. Para isso, demonstraremos e analisaremos alguns exemplos e suas estratégias de como *identificar ou sugerir os conteúdos/temas do jogo de papéis* às crianças.

#### **4.1.2.1 Identificar ou sugerir o conteúdo do jogo de papéis**

O conteúdo do jogo deve ser definido de forma colaborativa entre professora e crianças da classe. Quando a definição é feita exclusivamente pela docente é preciso pensar porquê e para quê desenvolvê-lo, ou seja, questionar quais são suas contribuições para o desenvolvimento das crianças.

Quando a definição do conteúdo é sugerida diretamente pela criança é possível que corresponda a um interesse, uma necessidade cultural de aprendizagem específica daquela criança. Essa necessidade também pode ser identificada de forma indireta, a partir da observação da docente em outras situações de ensino, por exemplo, em roda de conversa; atividade de desenho, de jogos de construção, de modelagem; em atividades artísticas etc. Também pode ser identificada pela observação da criança e de suas relações no recreio escolar

com seus parceiros, bem como com conversa da professora com as famílias das crianças, a fim de identificar seus interesses gerais.

A sugestão da docente acerca da definição do conteúdo é comum nas investigações científicas analisadas. No entanto, em decorrência da estrutura limitada do relatório dissertativo destacaremos algumas:

**Se introduce el tema de juego** de roles diciendo: “Hoy vamos a jugar a la familia”. A continuación, se integra la información que tienen los niños con la temática que se va a tratar “la familia”, a través de una conversación que orienta el adulto. Se conversa acerca de las características físicas y formas de ser de los integrantes de la familia. Se utilizan objetos reales y se habla acerca de sus características [...] (MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011, p. 427, grifo nosso).

[Sugestão direta do conteúdo do jogo pela docente]

Cenário um (Intervenção quatro)

Pesquisador: “**Eu trouxe um monte de desenho, em vídeo, para vocês assistirem cada um desses empregos** que vocês estão vendo, dessas funções. Mas antes, vou mostrar mais figuras pra vocês”.

Mostra uma figura e as crianças respondem que é o bombeiro.

Pesquisador: “Nossa, vocês estão muito rápidos. E o que o bombeiro faz?”

Crianças: “Apaga o fogo”;

Pesquisador: “Só isso? Só apaga o fogo?”

Crianças: “Não, ele salva gatos na árvore, cachorros também”.

Pesquisador: “E o que mais?”

Criança: “Ele salva pessoas”;

Pesquisador: “Muito bem!! E vocês já viram o carro do bombeiro?”

Crianças respondem que sim. “E o carro do bombeiro? Tem uma escada bem grande!!” [...] (NUNES, 2019, p.87, grifo nosso).

[Sugestão direcionadora do conteúdo pelo investigador]

A roda de conversa era direcionada pela professora com temáticas e ocupava o início do turno de todas as aulas. **Os conteúdos variavam entre o que fizeram final de semana e o que sabiam do tema a ser explorado/planejado.** Observamos que, nesses momentos, a professora lançava perguntas das tarefas desempenhadas no dia anterior como forma de perceber o nível de compreensão das crianças. Algumas vezes, **ela direcionava perguntas a crianças específicas, anotava as falas** em uma pauta de observação anexada ao plano de ensino. A atividade tinha, aproximadamente, de 15 a 20 minutos de duração [...] (GRACILIANO, 2019, p. 80, grifo nosso).

[Sugestão direta do conteúdo do jogo pela docente e/ou identificação da necessidade da criança a partir de seu relato de experiência]

[Anexo]

**Instrução: sobre a mesa colocam-se alguns brinquedos** (aponta cada brinquedo e espera a criança identificar) e diz-se “**Aqui temos diferentes coisas, como você gostaria de brincar com elas? Qual brincadeira você propõe?**”.

Ajuda 1: “O que é isto?” (aponta o boneco, o urso, as xícaras, pratos e a bola)  
 “Você pode brincar com isto? Me mostre como você pode brincar com isto?”

Ajuda 2: “Imagina que este boneco está com fome, o que poderíamos preparar para ele?” Espera-se que a criança continue o jogo.

Ajuda 3: O investigador começa a brincar com os brinquedos, convida a criança para representar algum papel (observa se a criança participa do jogo proposto) (MORAES, 2018, p. 210, grifo nosso).

[Sugestão indireta do conteúdo do jogo a partir dos objetos dispostos pela investigadora. Sugestão direta do conteúdo do jogo a partir de objeto disposto e direcionado pela indireta]

A sondagem do conhecimento da criança sobre uma determinada situação ou profissão

[...] **Comecei trabalhando com profissões, apresentei a profissão de cozinheiro [...](P2)**

[...]conversei sobre o que eles conheciam sobre a profissão de cozinheiro [...](P3) [...] (CORRÊA, 2018, p. 110, grifo nosso).

[Sugestão direta do conteúdo do jogo pela docente]

[...] as crianças serão questionadas quanto: quem conhece, frequentou ou já viu algum restaurante. Questionaremos também se alguma criança sabe o que acontece no restaurante e o que as pessoas costumam fazer neste lugar. **Caso as crianças não apresentem conhecimentos prévios sobre o tema, será descrito, de modo geral**, o que é um restaurante [...] apresentaremos às crianças materiais como pratos, talheres e copos descartáveis e cardápios, e será sugerido que brinquem utilizando tais materiais com a finalidade de se observar a organização do espaço, a utilização dos objetos e o desenvolvimento da brincadeira de modo geral [...] (BRIGATTO, 2018, p. 40, grifo nosso).

[Sugestão direta do conteúdo do jogo pela docente]

A partir dos excertos investigativos podemos exprimir que as principais formas relatadas para desenvolver o conteúdo do jogo com as crianças foram: sugestão do conteúdo de forma direta pela docente ou investigador; identificação da necessidade de aprendizagem (conteúdo do jogo) da criança pela docente a partir de questionamentos acerca de seus finais de semana; o conteúdo foi sugerido de forma direta e/ou indireta a partir dos objetos dispostos e/ou direcionados pela investigadora às crianças.

Na pesquisa de Graciliano (2019, p. 80) a utilização da roda de conversa e uso de perguntas são instrumentos da docente para identificar novos conteúdos ao jogo a partir da necessidade de aprendizagem da criança. A estratégia metodológica de estimular perguntas às crianças vai ao encontro de Schúkina (1978, p. 115), pois as respostas evidenciam a docente “lo frágil que es todavía la forma de [su] pensar”. Os registros dessas informações podem auxiliar a docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atuem diretamente nas necessidades de aprendizagens das crianças e promovam o desenvolvimento cultural delas.



Na investigação de Corrêa (2018, p. 110) o desenvolvimento de atividades de brincadeiras possibilitou a professora ao observar as práticas das crianças *identificar os seus interesses*, a saber: “Em atividades anteriores percebi que alguns alunos estavam brincando de pegar alguns objetos, tais como frutas de plástico e representando como se estivessem comprando no mercado [...]”.

Aliás, uma das evidências acerca do surgimento do conteúdo do jogo é de que o próprio objeto que a criança encontra em manipulação objetal e em ação orienta o conteúdo do jogo. Isso é constatado nas observações registradas por Moraes (2018, p. 117, grifo nosso), “[...] Percebeu-se que na maioria das vezes o **tema do jogo nascia do interesse pelos objetos** e na sequência as crianças se agrupavam por serem atraídas pelos brinquedos [...]”.

A pesquisa de Brigatto (2018, p. 49) conduziu o surgimento do conteúdo do jogo por meio da sistematização de uma sequência didática que continha, por exemplo, a apresentação de vídeos sobre a temática restaurante. Após a sessão cinematográfica, a investigadora realizou uma conversa com as crianças e conseqüentemente emergiu o tema restaurante como conteúdo do jogo. A seguir, expressamos um fragmento dessa conversa entre pesquisador (P) e crianças (S) no desenvolvimento do conteúdo da atividade de jogo de papéis.

Ata 1

P: Nós vamos fazer uma brincadeira. Do que a gente pode brincar com isso?

S3: Salão!

P: De salão? Como assim, de salão?

S2: De salão de beleza.

P: Com pratinho, garfo e faca, taças e esses papéis que o S10 disse que é cardápio, do que dá pra gente brincar com isso?

S6: De restaurante.

P: Então pode ser! Vamos brincar de restaurante. Vamos lá pegar as coisas, então?

Além dessas formas de identificação de conteúdo é possível favorecer o desenvolvimento deles por meio de visita à espaços culturais com a família e amigos, por exemplo, museus, praças, bibliotecas, cinema, orquestra, shows, restaurante etc. e espaços da rotina familiar como supermercado, farmácia, borracharia, posto de combustível, estação de ônibus, feira etc. a fim de proporcionar mais experiências culturais às crianças.

Esse tipo de experiência é de muito interesse da criança como revela a investigação de Brigatto (2018, p. 83), “[...] A ação pedagógica mais desfrutada pelas crianças foi a visita ao restaurante. Esta ação permitiu o acesso físico das crianças a um espaço antes observado somente no filme [...]”.

Dessa forma, podemos evidenciar que o arcabouço cultural ofertado à criança enriquece não apenas o seu léxico, mas também, possibilita uma maior experiência acerca das relações e das condutas humanas. Nesse sentido, vamos ao encontro de Mukhina (1996) que diz que o conteúdo desperta na criança curiosidade ao novo e é uma forma dela obter as diversas noções sobre o mundo.

A partir do exposto, podemos sinalizar que a forma de delimitar o conteúdo do jogo é coletiva – entre adulto e crianças, mas a forma de sistematizar a atividade de jogo de papéis é de responsabilidade da docente. Ao identificar as necessidades culturais de aprendizagens de seus alunos, a professora pode favorecer a criação artificial de um conteúdo de jogo comum a todos que abarque essas diversas necessidades, podendo mediar avanços na zona de desenvolvimento proximal das crianças, isto é, promovendo o seu desenvolvimento cultural.

Desse modo, a partir dos recortes das investigações apresentadas, observamos que as estratégias mais recorrentes estavam relacionadas à sugestão conduzida do conteúdo do jogo por meio do diálogo da professora-crianças com o uso dos procedimentos: roda de conversa; perguntas; apresentação de objetos, vídeos e figuras.

Portanto, a partir das investigações foi possível observar que o planejamento com foco no conteúdo foi fundamental para os pesquisadores e/ou professores desenvolverem as atividades de jogo e promovessem o desenvolvimento cultural das crianças.

Após a delimitação do conteúdo do jogo de papéis, seguimos para o procedimento de eleger e delimitar os personagens do jogo de papéis. Após identificar quais são as relações sociais humanas necessárias ao conteúdo do jogo de papéis, identifica-se suas características gerais. Para isso, a professora deve utilizar de estratégias junto com as crianças para conduzir quais elementos e condutas humanas que se esperam encontrar nesses personagens. Diante disso, iremos demonstrar alguns exemplos e suas estratégias de como eleger e delimitar os personagens do jogo com as crianças, ou seja, evidenciaremos os resultados correspondentes à segunda diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo, que é: de que forma são escolhidos, delimitados e organizados os personagens (papéis) no jogo?

#### **4.1.2.2 Eleger e delimitar os personagens do jogo de papéis**

Para auxiliar no planejamento, organização e delimitação deste elemento básico do jogo – os personagens, são realizados pela docente e/ou pesquisador das investigações alguns procedimentos e adotadas estratégias reflexivas e demonstrativas com ou sem a colaboração das crianças.

Roda de conversa, perguntas, demonstração visual (leitura de livro, exposição de filmes-vídeo), visita guiada em espaços culturais etc. são exemplos de instrumentos que, quando direcionam a atenção das crianças para as relações sociais e suas atividades humanas, são papéis sociais, que auxiliam a docente a orientar os pré-escolares para identificar e conhecer os personagens comuns ao jogo de papéis.

Por consequência os procedimentos para se eleger os papéis dependem das estratégias procedimentais da docente com as crianças. É possível, por exemplo, realizar sorteio; criar regras para divisão dos papéis – como, por exemplo, o conteúdo do jogo será reproduzido diversas vezes na semana para que todas as crianças participem de todos os papéis –; realizar votação (eleição); realizar pequenos grupos de jogo com conteúdo único para que as crianças transitem nos diferentes personagens, isto é, em um grupo uma criança representará um papel, no grupo outro papel, assim sucessivamente – etc.

A partir desses instrumentos a professora pode sistematizar procedimentos para alcançar o objetivo de ensino e de aprendizado desejado por meio da atividade de jogo. Por exemplo, por meio da roda de conversa a docente busca identificar se as crianças conhecem as funções sociais dos personagens do jogo. Para isso, busca-se identificar se as crianças tiveram contato prévio com situações envolvendo determinado arcabouço cultural. Caso não tenham ou não relembrem a docente deverá realizar mediações sistematizadas para lembrar, descrever, demonstrar e definir as funções sociais dos personagens, por exemplo questioná-las acerca de quem são os personagens, o que fazem e como fazem determinada função social na sociedade.

Uma forma de intervenção para desenvolver esses conceitos é a professora participar do jogo com as crianças, pois

[...] o papel assumido pelo professor no interior da brincadeira, relativiza a relação hierárquica presente na situação concreta de professor-criança e o professor tem assim a possibilidade de demonstrar modelos de conduta que inclusive auxiliam as crianças em seu processo de autorregulação das condutas e na submissão às regras impostas pelo enredo da brincadeira [...] (GODOY, 2019, p. 94).

Por meio dessa prática é possível, e também necessário, problematizar com as crianças as tendências alienadas e alienantes dos personagens e desconstruir as concepções homogêneas e de caráter excludentes, por exemplo, as relacionadas às atividades sexistas (divisão de trabalho por gênero), violências, preconceitos e discriminação, manifestações de individualismo/egoísmo, entre outros; que se inserem em concepções neoliberais, espontaneístas e que não vislumbram o desenvolvimento humanizador.

Um exemplo problematizador é o relato da investigação de Costa (2020, p. 119, grifo nosso).

Estávamos brincando de “Família”. Em um dos núcleos da brincadeira, **Mateus assumiu o papel de pai, mas durante toda a atividade desempenhou as funções domésticas da casa**, como cuidar dos filhos e preparar as refeições.

**Mateus (pai):** [Dirigindo-se à pesquisadora.] Vou fazer pra você uma “coisa” de comer: vou colocar um pouco de leite; agora vou pôr “Sustagem”, agora vou misturar [Utiliza uma caneta como colher.], agora um pouco de açúcar, vou pôr um pouco de queijo [Usa um pedaço de isopor.]; agora pode comer... [Entrega o recipiente para a pesquisadora.]

Nessa atividade de jogo de papéis em que o conteúdo é a família, nos parece que o olhar da investigadora para relatar o papel assumido por uma criança na função social de pai de família, ainda apresenta estereótipos sociais e sexistas, visto que a descrição apresenta que “Mateus assumiu o papel de pai, mas durante toda a atividade desempenhou as funções domésticas da casa” (COSTA, 2020, p. 119, grifo nosso). Dessa forma, é fundamental que a professora ou investigadora que atue com o jogo de papéis tenha uma concepção de mundo para além das tendências alienadas e alienantes em todo o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dessa atividade pedagógica.

Outro fator de análise é o motivo da escolha de determinados papéis pelas crianças. Tomemos por exemplo o fragmento a seguir: “[...] *Interventor pergunta porque ela [criança] sempre brinca de médica. Aluna: Porque ganha muito dinheiro [...]*” (NUNES, 2018, p. 119, grifo do autor).

A partir desses fragmentos é fundamental a professora atentar-se para os diversos modelos sociais que estão presentes na sociedade e reforçar modelos inclusivos ao invés de excludentes, como os citados acima. É preciso explicar às crianças que todos os papéis são fundamentais para que ocorra o jogo aconteça e que todas as pessoas são necessárias para a sociedade. Aliás, podemos observar que esse discurso da criança é uma imitação da realidade circunscrita dela, uma vez que ela aprende “avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas” e apropria-se dos modelos de conduta humana (MUKHINA, 1996, p. 190).

Sendo assim, a docente pode utilizar no seu planejamento de ensino os procedimentos da base orientadora da ação de Galperin (1989, 2009a, 2009b) para explicar as crianças as características dos papéis sociais. A partir da aplicação (desenvolvimento do planejamento) do jogo a professora pode identificar se as crianças estão apropriando dos conceitos e os signos trabalhados, posteriormente deve reavaliar sua prática pedagógica para aprimorá-la.

Por exemplo, ao trabalhar com características dos papéis sociais é fundamental certificar-se de que os pré-escolares entenderam, questionando-os e, por meio das perguntas, buscar reorientar os padrões sociais estereotipados e excludentes evidenciados, bem como, corrigir o que não ficou entendível para a criança.

Diante disso, lembremos de que a abstração requerida pelos papéis sociais não ocorre de forma espontânea e nem de forma natural. Dessa forma, é necessário ensinar as crianças sobre os outros modelos de papéis e relações sociais. Isso é importante, pois os pré-escolares demonstram “[...] grande dificuldade em representar um papel que desconhece[m] [...]” (BRIGATTO, 2018, p. 77).

A seguir, apresentaremos exemplos de instrumentos e procedimentos que elucidam a compreensão da professora de como apresentar e conduzir a eleição, seleção dos personagens às crianças e as suas representações das atividades laborais e de suas condutas em sociedade para a atividade de jogo.

A escolha do tema da brincadeira neste encontro foi “Brincar de Hospital”. **Em diálogo** com as crianças, enumeramos os papéis sociais a serem desempenhados: **médico/a; enfermeiro/a; pai ou mãe do paciente; paciente; farmacêutico; motorista da ambulância**. Foi possível perceber que as crianças possuíam conhecimento acerca da organização interna de um hospital (COSTA, 2020, p. 126-126, grifo nosso).

[Apresentar a seleção de personagens e seus papéis sociais]

Cenário dois (Intervenção cinco) [...] Pesquisador mostra um desenho e crianças respondem que é um cozinheiro. Pesquisador: “O que o cozinheiro faz?” Crianças: “Comida”. Pesquisador: “E para fazer comida ela usa o que?”

**Crianças: “Ingredientes, panela, colher.” [Pesquisador] “Faz comida para matar o que na gente?” Crianças: “Matar a nossa fome” [...]** (NUNES, 2019, p. 87, grifo do autor)

[Conduzir a representação das atividades laborais dos personagens]

[...] **“apresenta imagens** sobre os temas para as crianças”; **“solicita que os pais, em casa, mostrem vídeos ou imagens** para as crianças referente ao tema”; **“faz perguntas** com duas opções” (ex: na cafeteria vende: café ou macarrão?); **“faz perguntas com resposta sim ou não”** (ex: O padeiro faz pão?) (MORAES, 2018, p. 150, grifo nosso).

[Conduzir a eleição de personagens e seus papéis sociais]

Ajuda 1: **Você conhece um soldado?** Como o soldado marcha? (MORAES, 2018, p. 210, grifo nosso).

[Conduzir a representação das atividades laborais dos personagens]

Tema: Hospital Veterinário

[...] **Base orientadora fornecida pela professora para a realização de ações (verbais e não verbais):** o que vamos jogar? *O que se faz num hospital veterinário? Quem trabalha neste local? O que o veterinário faz? Quem são os pacientes do veterinário? O que o veterinário utiliza para examinar os bichos?* (MORAES, 2018, p. 100, grifo do autor e grifo nosso).

[Apresentar e conduzir a eleição e seleção dos personagens no jogo e conduzir a representação de suas atividades laborais]

*Hoje iremos brincar de trânsito. Durante a semana aprendemos as regras, as placas, a importância do semáforo, da faixa de pedestre e que existem pessoas com funções diferentes para que tudo ocorra bem. Quem são eles, mesmo?* (professora).

O pedestre, o motorista, o agente de trânsito... (crianças) [...] (GRACILIANO, 2019, p. 115, grifo do autor e grifo nosso)

[Apresentar a seleção de personagens e seus papéis sociais]

Após a delimitação dos papéis e demais etapas é comum iniciar-se o jogo. Aliás, é recorrente verificar que as crianças querem ser os personagens que executam mais ações no jogo e recusam trocar esses papéis com os seus colegas. Por exemplo,

Solicitamos às crianças que trocassem os papéis que estavam desempenhando na brincadeira, ou seja, quem estava como garçom passaria a ser cliente ou cozinheiro e assim sucessivamente. Faz-se necessário destacar que algumas crianças não seguiram a orientação e permaneceram no papel que já estavam desempenhando na brincadeira [...] (BRIGATTO, 2018, p. 67)

[...] ao escolherem brincar de médico, os papéis se restringiam apenas a médico, enfermeiro e pacientes, sendo este último, normalmente, desempenhado pelas crianças que sobravam. Havia grande dificuldade na troca de papéis, pois a criança que protagonizava o papel de médico não queria desempenhar outro. Isso gerava um clima de insatisfação entre o grupo e a brincadeira logo se desfazia (COSTA, 2020, p. 129).

Para amenizar a ocorrência de brigas, desavenças entre as crianças por causa da distribuição e troca dos papéis no jogo, as investigações também evidenciam procedimentos para distribuição dos personagens e seus papéis sociais. Destaca-se as estratégias de sorteio, ordem de chegada da criança à escola, escolha democrática entre as crianças, produção de símbolos, como veremos nos excertos a seguir.

#### **Distribución de roles**

**Azar** (modelo de materialización de la elección). Se pueden utilizar figuras geométricas que representen cada uno de los roles y los niños eligen una al azar el cual corresponde al rol que representan\*Se puede utilizar una ruleta con colores, dados o pirinola (como medio externo) para la elección de los roles (SOLOVIEVA, Y.; MORENO-GONZÁLEZ, C. X, 2014, p. 73, grifo nosso).

[Sorteio]

### **Roles**

Cada niño realiza un símbolo de acuerdo al rol que representa en el juego (SOLOVIEVA, Y.; MORENO-GONZÁLEZ, C. X, 2014, p. 73, grifo nosso).

[Produção de símbolo]

Os papéis são divididos segundo a **ordem de chegada** à escola [...]  
(MORAES, 2018, p. 100, grifo nosso)

[Ordem de chega à escola]

### **Rol**

\*Tiene o no iniciativa propia

\*establece el rol sin ayuda

\*toma el rol con ayuda

\*a veces toma el rol con ayuda

\*nunca toma el rol

\*tiene expresiones verbales relacionadas con el rol

\*utiliza acciones adecuadas para el rol [...]

(SOLOVIEVA, Y.; MORENO-GONZÁLEZ, C. X, 2014, p. 69, grifo nosso).

[Escolha democrática]

Na prática pedagógica, a produção do símbolo está diretamente ligada a base orientadora da ação, uma vez que é um instrumento de ajuda da docente. Por exemplo, para auxiliar a inserção de determinada criança no jogo, a docente pode utilizar um comando sinalizado com o uso de “tarjetas con números, formas geométricas, colores o formas que los niños eligen. Por ejemplo: el secretario elige el círculo verde para el turno del primer paciente que pasa con el doctor” (SOLOVIEVA, Y.; MORENO-GONZÁLEZ, C. X, 2014, p. 73).

Aliás o desenho é um instrumento que a professora pode elaborar em conjunto com a criança para auxiliá-la durante todo o processo de jogo. É necessário que se estabeleçam de forma coletiva regras para o seu uso, para que não ocorra arbitrariedade na conduta dos jogadores. Um exemplo do desenho como forma de apoio é o relato observado por Moraes (2018, p. 143):

[Turma I] O médico cumprimenta o paciente e pergunta o que ele tem. O paciente abre seu cartão de vacina para recordar a doença e não encontra o que queria, pois só tinham duas doenças. Pede outro cartão, que está completo, para a professora e diz olhando para o cartão que tem gripe.

[Turma 2] Uma criança, que fala baixo e pouco, escolhe o papel de guia do zoológico, a professora pergunta se ela é capaz e, ela diz: “minha mãe explicou o que os bichos comem”. Na execução, a guia fala pouco, mas consegue orientar sua fala por meio das fichas de informação, isto é, símbolos

construídos para orientar o que cada bicho come e onde vive. Por exemplo: “este é o leão, ele é selvagem, ele vive na floresta e come carne”.

[Turma 3] No jogo com o tema “galeria de arte” a professora tem a ideia de colocar símbolos junto das obras de arte para orientar o guia a ter o que dizer. Os símbolos ao lado da obra apontam a nacionalidade do artista por meio da bandeira do país, se ele está vivo ou se já morreu e coloca a foto do artista que pintou a obra. Portanto, a guia apresenta as obras da seguinte forma: “esta é a obra da Frida, com Diego em seu pensamento, a Frida é mexicana e já morreu”; “esta é a Monalisa, quem pintou foi Leonardo da Vinci, ele era da Itália e já morreu”.

Portanto, é fundamental a professora estimular o desenvolvimento do desenho pelas crianças, porque ele é um instrumento que possibilita os pré-escolares lembrarem e orientarem suas ações, linguagens, condutas, uma vez que propulsiona iniciativa e independências das mesmas.

Além disso, quando o desenho é desenvolvido de forma sistematizada, torna-se uma forma de apoio e que auxilia no processo de apropriação de conceitos, de desenvolvimento da percepção, da atenção voluntária, da memória, imaginação, auxiliando no desenvolvimento psicológico do pré-escolar.

Por exemplo, Moraes (2018, p. 129) faz uma intervenção para organizar o espaço da brinquedoteca de uma instituição de ensino. O local possuía diversos brinquedos amontoados e desorganizados que prejudicam o desenvolvimento de atividades lúdicas das crianças e o acesso aos mesmos. Assim, a investigadora elegeu algumas categorias como carrinhos, blocos de montar e encaixe, instrumentos, e pazinhas com baldinho para fazê-los perceber que os brinquedos podem ser separados por categorias. Para isso, foram delimitados os espaços destinados aos objetos temáticos com marcações produzidas na forma de desenho pelas crianças.

Na elaboração dos desenhos, isto é, construção dos símbolos, a pesquisadora realizou uma análise com as crianças por meio de perguntas, a saber: “Este se parece com uma boneca? Após a resposta a pesquisadora perguntava: Porque se parece ou não se parece com a boneca? As respostas foram: “porque não tem nariz”, “falta braço”, “é igual à boneca tem olho, nariz, boca, cabelo”” (MORAES, 2018, p. 131).

Aliás, essa estratégia de direcionar a percepção da criança por meio do desenho pode transportar-se como instrumento da docente para as demais etapas do jogo, desde a percepção orientada para o conteúdo até a definição de regras coletivas. Tudo vai depender do objetivo estabelecido pela docente para esse instrumento.



A partir do exemplo de Moraes (2018), as professoras podem direcionar às crianças, na elaboração de elementos gráficos para utilizarem na atividade. A criação deles e suas exposições coletivas, na forma de apresentações e discussões, possibilitam criar significados comuns às crianças e ao serem utilizadas na atividade de jogo de papéis, na forma de representações dos personagens e dos objetos, tornam-se um recurso mnemotécnico das crianças.

Após a demonstração dos exemplos das formas de eleger e distribuir os personagens e seus sucessivos papéis para a atividade de jogo, seguimos para a eleição e delimitação dos objetos no jogo. Eles são as representações dos objetos materializados, simbólico ou imaginário elegidos pelas crianças e/ou professora para a atividade de jogo.

Para isso, a professora, se possível junto com as crianças, pode utilizar de estratégias para delimitar quais os objetos temáticos e não temáticos são necessários para a atividade de jogo e de que forma podem ser distribuídos no espaço físico escolar. Diante disso, demonstraremos alguns exemplos e suas estratégias de como *eleger e delimitar os objetos do jogo de papéis*. Portanto, iremos evidenciar os resultados correspondentes a segunda diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo, que é: de que forma são selecionados, organizados e disponibilizados os objetos no jogo? São utilizados objetos estruturados (temáticos) e/ou objetos substitutos (não temáticos) no jogo? Como acontece?

#### **4.1.2.3 Eleger e delimitar os objetos do jogo**

Os objetos do jogo e sua disposição no espaço escolar devem ser definidos pela professora em colaboração com as crianças e constar como uma das etapas do planejamento docente.

Os objetos dispostos às crianças têm caráter materializado, simbólico ou imaginário. O objeto materializado é a representação do objeto real – colher de pau. O objeto simbólico é a representação do objeto real na forma de objeto temático – brinquedo – colher de pau e ou objeto não temático – graveto representado a colher de pau. O objeto imaginário é ação da criança reproduzindo movimentos como se estivesse utilizando determinado objeto do conteúdo do jogo, por exemplo, movimento circulares com a mão próximo a barriga, imitando batendo uma massa de bolo.

A mediação da docente, acerca da disponibilidade de objetos e de suas disposições no ambiente espacial que ocorre a atividade de jogo, é um potencializar ao desenvolvimento dos pré-escolares. Dessa forma, quando a criança necessita de um objeto que não está presente no

ambiente do jogo é fundamental que a docente reflita acerca de seu planejamento, isto é, constatar se a necessidade do objeto pela criança não foi pensada no planejamento como uma condição que poderia ocorrer ou refletir o porquê da criança não utilizar da imaginação (objetos imaginários) ou dos materiais não estruturados (objetos não temáticos) disponibilizados.

Aliás, para eleger e delimitar os objetos para a atividade de jogo, a professora pode utilizar de diversas estratégias. A seguir, iremos expor exemplos de instrumentos e procedimentos que elucidam a compreensão da docente de como selecionar, organizar e disponibilizar os objetos no jogo com ou sem a ajuda das crianças.

[...] **O que tem na cozinha do restaurante?** Como o garçom se veste? Como o cozinheiro se veste? O que o garçom faz no restaurante? O que o cozinheiro faz no restaurante? [...] (BRIGATTO, 2018, p. 40, grifo nosso)  
[Identificação dos objetos]

[...] deixei alguns objetos em cima da mesa proposital como **a fita, papel, caneta e luva**, fizeram uso dos objetos realizando o jogo de papéis, fazendo de conta, criando situações e resolvendo entre eles. [...] (CORRÊA, 2018, p. 112, grifo nosso)  
[Oferta de objetos substitutos – objeto não temático].

#### Cenário três (Intervenção cinco)

[...] Interventor junta-se as crianças que estão brincando de médico e propõe fazer exame no Charlie que já estava com um curativo no braço e explica que antes de colocar o curativo tem que fazer exame, **a médica pega o telefone e finge ser a máquina de exame**. Jorge vai até o hospital, Charlie que é o médico pergunta o que aconteceu, Jorge explica que ele estava andando e caiu e quebrou a perna. **O médico pega o telefone fingindo ser a máquina** de exame e começa a examinar o joelho. [...] (NUNES, 2019, p. 84, grifo do autor)  
[Uso de objeto não temático – substitutivo do real, uso adequado ao papel]

[...] Neste caso, com a atividade social de médico, os objetos temáticos eram: jaleco, luvas, termômetro, seringas, embalagens de medicamentos; e, em relação a não temáticos que pudessem ser utilizados no desenvolvimento da atividade, os exemplos eram: **fone de ouvido que foi utilizado com estetoscópio pelas crianças; canudo de refrigerante que foi usado como termômetro e como seringa** para aplicação de medicamentos; **fio de borracha que foi usado como garrote para aplicar injeção na veia e também como aferidor de pressão arterial** [...] (COSTA, 2020, p. 127, grifo nosso)  
[Inserção intencional docente para o uso de objeto não temático – proporcionar o desenvolvimento da imaginação – substituição do real, uso adequado ao papel].

[...] “Por ejemplo: se usa el dibujo de una **jeringa para mostrar dónde está la enfermera**” [...] (SOLOVIEVA, Y.; MORENO-GONZÁLEZ, C. X, 2014, p. 73, grifo nosso)

[Uso de símbolo para orientação espacial].

A professora distribuiu folhas para cada um, a fim de que fizessem sozinhos seus **símbolos: a vendedora criou uma lista onde desenhou os produtos que iria vender** e na frente colocou os preços [...] (MORAES, 2018, p. 141, grifo nosso)

[Criação e uso de símbolos para representar objetos e orientar as ações no jogo]

**Cena III:** “Uma criança não sabia o que poderia utilizar para ser seu doce. **Então a professora pergunta: de que forma é o pirulito? A criança responde: é redondo.** A professora diz: Isso! Então vai procurar algo que seja redondo” (tema: doceria) (MORAES, 2018, p. 149, grifo nosso).

[Uso de objeto substituto para orientar a ação do personagem na atividade de jogo de forma real]

[...] a professora desenha os símbolos no quadro a partir das sugestões das crianças, para tanto **são criados outros símbolos como: senhas de atendimento, menus para cardápio, lista de preços, regras do estabelecimento**, entre outros. Algumas vezes, as crianças tinham responsabilidade de criar os próprios símbolos, porém na maioria das vezes as crianças copiavam do quadro o símbolo que havia sido sugerido pela professora e/ou colegas. Para ajudar as crianças a desenharem, a professora utilizava a estratégia de fazer pontos guias [...] (MORAES, 2018, p. 141, grifo nosso)

[Criação, disposição de símbolo para representar objetos, regras e orientar ações dos personagens no jogo]

A partir dos exemplos, a docente pode utilizar dessas estratégias para planejar os objetivos de ensino em conformidade aos objetivos de aprendizagens que se espera desenvolver nas crianças. Desse modo, iremos expor algumas considerações acerca dos objetos e suas implicações para as suas ações lúdicas por meio das crianças no jogo.

É interessante a professora refletir sobre o uso de objetos no jogo. Por exemplo, é necessário definir o que será utilizado no jogo e em qual espaço estará disposto; o caráter materializado, simbólico ou imaginário dos objetos; observar e questionar às crianças o que os objetos representam para elas; observar se as crianças utilizam os objetos substitutos conforme a função social do papel representado, como no exemplo de Costa (2020, p. 127) “fone de ouvido que foi utilizado com estetoscópio pelas crianças”; identificar se a utilização dos objetos estão de acordo com o conteúdo do jogo e com o papel representado por elas; se elas atuam com objetos imaginários; identificar se elas necessitam de objetos que pareça o real para que ocorra o jogo; identificar se os símbolos elegidos por elas tem relação com o conteúdo e com o seus papéis; identificar se elas compreendem os símbolos elegidos coletivamente no jogo;

identificar se é necessário, a professora, realizar intervenções (mediações) para a criança utilizar o objeto no jogo; identificar se elas não utilizam os objetos no jogo, etc.

Após a demonstração dos exemplos das formas de eleger, delimitar e distribuir os objetos na atividade de jogo de papéis. Seguimos para as ações lúdicas no jogo. Elas constituem a realização de atos pelos personagens, em conformidade aos papéis deliberados e ao conteúdo do próprio jogo, no qual é comum o desenvolvimento e aplicação de ações com objetos (materializado, simbólico ou imaginário) de formas lúdicas pelas crianças e/ou docente no jogo.

As ações lúdicas são o jogo em ação. A partir delas, a docente, consegue identificar de que forma as crianças estão se desenvolvendo. Isso significa que é possível identificar se elas compreenderam, se apropriaram das informações pré-estabelecidas pelos elementos básicos anteriores tais como, o conteúdo do jogo (tema), os personagens e seus papéis sociais, e os objetos mínimos e necessários, bem como, suas disposições no espaço para a realizar o jogo.

Portanto, a partir do jogo em ação é possível a professora identificar e avaliar se as crianças compreenderam quem são os personagens, quais são os seus papéis sociais e de que forma deve-se realizar suas funções sociais, isto é, se compreenderam como as ações de cada personagem são realizadas e que são codependentes no jogo, bem como, se compreenderam as funções sociais dos objetos disponibilizados e/ou se conseguem empregá-los de forma adequada (sequência lógica) ao papel e ao conteúdo do jogo.

No caso em que o desenvolvimento das ações não está adequado ao conteúdo, aos personagens, aos objetos a docente precisa utilizar de estratégias mediadoras para auxiliar as crianças a superarem suas dificuldades, a fim de impulsionar os seus desenvolvimentos tais como das funções psíquicas superiores e da regulação das próprias condutas.

Diante disso, iremos demonstraremos alguns exemplos e suas estratégias de como a professora pode *identificar as formas de ações lúdicas no jogo de papéis* e de mediações para auxiliar os pré-escolares. Portanto, iremos evidenciar os resultados correspondentes a quarta diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo, que é: de que forma as ações lúdicas acontecem no jogo?

#### **4.1.2.4 Identificar as ações lúdicas no jogo de papéis**

As ações lúdicas são o jogo em percurso pela criança com a aplicação das características esperadas aos personagens e seus papéis sociais – atividades laborais, podendo ter como apoio as ações ou o uso dos objetos do jogo no espaço escolar.

As ações têm características variadas e são identificadas por quatro níveis de desenvolvimento do jogo. No primeiro nível, é típico que as ações sejam determinadas pelo papel da criança no jogo; são repetitivas, monótonas e não consecutivas/ordenadas; são direcionadas pelos objetos do jogo e não necessariamente reflete a lógica real; também são compostas pela linguagem verbal e corporal (ELKONIN, 2009).

No segundo nível é típico que as ações sejam reduzidas devido ao personagem assumido pela criança; elas seguem a lógica das relações sociais e da atividade humana. No terceiro nível é típico que as ações sejam dirigidas pelo personagem assumido pela criança; as ações são submetidas às regras de conduta social. No quarto nível, as ações refletem a lógica real das relações sociais; elas seguem um ordenamento lógico em relação ao conteúdo, personagens, papéis e objetos do jogo (ELKONIN, 2009).

Desse modo, para identificar as formas de ações lúdicas e os possíveis desenvolvimentos dos níveis de ações no jogo realizados pelos pré-escolares, bem como, as formas de mediações sistematizadas desenvolvidas pela docente iremos demonstrar alguns exemplos e suas estratégias evidenciadas pelas investigações científicas. Portanto, a seguir, divulgaremos os resultados correspondentes a quarta diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo, que é: de que forma as ações lúdicas acontecem no jogo?

[...] **Ana** (médica): Filho, senta aqui. Vou passar a receita do remédio pra dar pro seu fio...

**Ana**: A caneta tá sem tinta...

**Mizael (paciente)**: U... remédio é di quê?

**Ana**: Di Moxilina. 'Cê tem que dá três... [Faz o número três com a mão].

**Mizael**: Aqui, ó, onde escreve, ó. Que hora é pra dá o remédio?

**Ana**: À tarde, "a" dia, à noite. [...] (COSTA, 2020, p. 134).

[Sequência de ações lúdicas com sentido lógico concatenado aos personagens, papéis e objetos do jogo]

[...] Todos os cardápios que estão com os amigos vão ficar com o S9 e com o S7 porque eles é que vão ser os garçons.

P: Quem vai fazer a comida?

S3 (*Diz, referindo-se ao S9 e ao S7*): Eles.

P: Eles vão servir as mesas, fazer a comida... Não é muita coisa gente?

*Todas as crianças riem.*

P: Então quem pode fazer a comida?

S2: Eu!

S1: Eu!

S10: É, o S2!

P: Então vem aqui comigo. Então vocês vão ser as cozinheiras.

P: Onde é que a gente pode montar a cozinha aqui?

S3: Ali oh, onde estão as mesas.

P: Então vamos montar aqui e vocês ficam aqui, combinado?

P: Oh gente, elas perguntaram assim “Tia, e as nossas coisas?”. Do que elas vão precisar?

A: De garfo, de colher...

P: E do que mais? Onde a gente cozinha?

S9: De panela!

P: Hum, e a gente tem panela aqui?

A: Não!

P: Então nós vamos ter que fazer de conta. O que a gente pode usar pra fazer de conta que é a panela?

S3: Os pratinhos.

P: Então vamos emprestar pratinhos.

P: O restante de vocês serão os clientes. Então vamos ajeitar aqui. **Os clientes vão precisar de prato, garfo, faca e copo** (BRIGATTO, 2018, p. 51, grifo do autor e grifo nosso).

[Sequência de ações com tendência a reprodução a lógica da vida real com o apoio dos objetos que se pareça ao real do jogo]

[...] *Nesse momento, a criança S3 decide que vai cozinhar e não mais ser cliente do restaurante, então muda de lugar.*

P: Agora, quem é cliente vai chegar no restaurante. Então vamos lá que vocês vão chegar de um outro lugar.

P: Tudo pronto? Então agora o restaurante da 1ª Etapa de faz de conta vai abrir! Ele vai começar a funcionar, os clientes vão chegar e aí o que fazem os garçons?

S7: Vamos passar perguntando.

P: Vai lá então!

*Nesse momento, as crianças que estão sendo os clientes conversam entre si olhando as imagens do cardápio para escolher o que querem comer.*

P: Já escolheram? Então agora o garçom vai lá na cozinha e avisa o que eles vão querer pra quem trabalha na cozinha começar a preparar.

P: O S7 fala assim pra S1 que o S10 vai querer comer uma pizza, aí você pega o cardápio e leva pro cliente S6 que ainda não recebeu o cardápio pra escolher o que vai comer, ele ainda não foi atendido.

P: O S2, você trabalha na cozinha, você tem que esperar.

S2: Não, é que eu fui levar o cardápio.

P: Mas é o garçom que vai fazer isso.

*Nesse momento S3 sai da cozinha e começa a perguntar para todas as crianças “Quem quer pizza aqui?” e elas respondem “Eu!”.*

P (*dirigindo-se às crianças que estão na cozinha*): O que vocês estão fazendo aqui?

S3: Eu tô arrumando. (Diz para S4): Dá licença!

P: E o S4 e o S2, estão fazendo o quê?

S4: Arrumando os copos.

S7: O pedido da mesa do S10!

P (*Pergunta ao S7*): Já serviu todo mundo?

S10: Já!

P (*Pergunta ao S10*): E o que você comeu?

S10: Pizza.

P: Pizza do quê?

S10: De frango.

S1: E essa mesa aqui, tia?

P: Não tem cliente aí, não tem ninguém.

S11 (*Responde para S7*): Eu quero comida! [...] (BRIGATTO, 2018, p. 52, grifo do autor osso).

[Sequência de ações com tendência a reprodução a lógica da vida real com o apoio dos objetos que se pareça ao real do jogo]

[...] Vou fazer uma pergunta para vocês, vamos ver se vocês prestaram atenção no desenho. **Pesquisador: Quero que vocês respondem quem é essa pessoa que estava no desenho? (apresenta uma folha com um desenho). Todos: o jogador de bola. Pesquisador: É o? Vozes aleatórias: futebol, é o jogador. [...]** [Pesquisador] Quem são esses gente? Vozes aleatórias: Torcida. Pesquisador: o que a torcida faz? Voz aleatória: Torce. Pesquisador: E como que ela torce? Vamos torcer. Todos: Eeeeeeee, levantando os braços. Pesquisador: Comemora quando sai um gol, saiu um gol, como vamos comemorar? Todos: Levantaram os braços e gritaram: EEEEEEE Pesquisador: E esse? Jorge quero que você descobre qual é esse? Jorge: Juiz. Charlie: Juiz. Todos: Juiz. Pesquisador: O que o Juiz faz? Voz aleatória: Dá cartão, apita. Pesquisador: Ele apita o jogo, ele que controla as regras do jogo. Pesquisador: E esse? Todos: vendedor. Pesquisador: É o vendedor de? Todos: Sorvete. Pesquisador: Tem vendedor de sorvete dentro do estádio. Maioria: Não. Pesquisador: Tem sim, vocês não viram o Kiko comprando sorvete dentro do estádio. Todos: Sim. Pesquisador: Quem vendeu o sorvete para ele? Todos: O vendedor de sorvete. Pesquisador: Isso, o sorveteiro, vendedor de sorvetes. E... o que é isso aqui? Maioria: Estádio. É o estádio, onde o jogador joga, a jogadora joga. É onde o Juiz apita. [...] Intervenção onze - Pesquisador: Sabe o que nós vamos fazer agora? Maioria: Brincar? Pesquisador: Nós vamos visitar um estádio de futebol; Todos as crianças ficam felizes, pulando de alegria. Pesquisador: Vamos fazer a fila. Todas as crianças organizam a fila. Pesquisador: Gente, gente vamos lá: Estádio. Todos: Estádioooooo. **Pesquisador: Para entrar no estádio, o que precisa fazer? ...Pagar a? Entrada para o bilheteiro (pesquisador se finge de bilheteiro) Pesquisador: Sabe como que paga a entrada? (antes do Pesquisador falar, Jorge já vai e o abraça) Com abraço. Quem me der um abraço pode entrar. As crianças abraçam o pesquisador e correm para a quadra. Pesquisador: Vamos todo mundo para a arquibancada, vem todo aqui. Todas as crianças correm para a arquibancada. Pesquisador: Agora que estamos na torcida, vamos torcer. Todas as crianças levantam as mãos e gritam: AEEEEEE, BRASIIL, BRASIIL. Pesquisador: Olha o que têm no estádio? Tem o jogador e a Jogadora, tem o que mais? Pesquisador: A torcida. João grita: Juiz. Pesquisador: Tem o Juiz e têm o vendedor de sorvete. Quem vai se o jogador? Maioria levanta a mão. Pesquisador: E as jogadoras? A maioria das meninas levantam a mão, e todos que querem ser jogadores correm para fazer uma fila à frente do Pesquisador. Pesquisador: Quem vai ser torcida, nem todos podem ser jogadores. Algumas crianças vão para a arquibancada. Pesquisador: Quem vai ser o vendedor de sorvete? Duas crianças levantam a mão. [...] Quem vai ser o goleiro? Vai lá Jorge, ser o goleiro. Há cerca de 5 meninas e 6 meninos para brincarem de jogar futebol. Pesquisador: Pesquisador fica com a bola nas mãos, as crianças ficam esperando ele soltar, todas ficam com olhos fixos olhando para as mãos do Pesquisador à espera dele soltar a bola. Pesquisador: Cadê a torcida? A torcida grita: EEEEEEE. E o pesquisador solta a bola e uma menina grita que é a Marta. Todas as crianças saem correndo atrás da bola, aglomerando-se tudo em cima da bola. Pesquisador: Bola é do goleiro. Pesquisador diz que vai ser o Juiz. E o goleiro pega a bola na mão. Pesquisador: Pode soltar a bola goleiro, solta a bola. O goleiro joga a bola para frente e a Clara sai correndo dominando a bola e todas as crianças correm atrás da bola. Pesquisador: Dá a bola para o goleiro, eu sou o juiz agora. **As crianças****

**entregam a bola para o goleiro e em seguida ele solta chutando a bola para frente.** Todos saem correndo atrás da bola, do gol à outro Gol. João domina a bola e direciona para o gol, até que o goleiro vai pegar a bola na mão, João chuta a bola para dentro do Gol e grita Cristiano Ronaldooooo. [...] (NUNES, 2019, p. 150-151, grifo nosso).

[Sequência de ações com tendência a reprodução a lógica da vida real com o apoio dos objetos que se pareça ao real do jogo e com a orientação verbal de forma procedimental do investigador como recurso menemotécnico das ações dos personagens e da forma de utilizar os objetos e seguir as regras do jogo].

Com base nos exemplos acerca das ações lúdicas é possível refletir sobre o papel da professora na atividade de jogo. Por exemplo, por meio deste elemento básico do jogo – as ações lúdicas – a professora consegue avaliar as formas que as crianças se apropriaram das informações acerca do conteúdo, dos personagens e seus papéis sociais, do uso e função social dos objetos na atividade de jogo; isso também implica em refletir a maneira que são realizadas as mediações sistematizadas, ou seja, avaliar e replanejar de que forma são promovidas as intervenções/mediações, isto é, em quais momentos do jogo, quais estratégias (perguntas, inserção de objetos e/ou símbolo, participação direta da docente no jogo, etc.) utilizadas puderam, realmente, auxiliar as crianças.

Além de avaliar as formas que as crianças se apropriam dos elementos do jogo é essencial que a docente estruture conjuntamente com os pré-escolares as delimitações das regras do jogo. Isso é fundamental, pois a partir do uso pelas crianças, a docente pode reavaliar quais objetivos de ensino pretende aprimorar no desenvolvimento deles e buscar estratégias para intensificar as suas aprendizagens.

É preciso lembrar que a professora é a mediadora do processo de aprendizagem das crianças, uma vez que os objetivos do processo de ensino são sistematizados por ela e tem intencionalidades para desenvolver as reais necessidades das crianças. Desse modo, vamos ao encontro de Elkonin (2009, p. 270), que afirma “Tudo isso [o desenvolvimento integral da criança por meio do jogo] acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea”.

Diante do exposto, iremos demonstrar alguns exemplos e suas estratégias de como a professora pode *identificar e desenvolver as relações autênticas do jogo de papéis* com as crianças. Portanto, iremos evidenciar os resultados correspondentes a quinta diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo, que é: de que forma as crianças realizam as relações autênticas no jogo? De que forma as regras do jogo são acordadas? As crianças seguem as regras?



#### 4.1.2.5 Identificar e desenvolver as relações autênticas no jogo de papéis

As relações autênticas estão diretamente associadas ao cumprimento das regras implícitas e explícitas do jogo. Elas são representadas pela conduta das crianças com os seus pares. A conduta é marcada pelo acordo ou desacordo no estabelecimento e/ou cumprimento das regras na atividade, isto é, a facilidade ou a dificuldade de agir em conformidade a totalidade do jogo – relações com os diferentes personagens, uso adequado dos espaços e dos objetos, e ações de acordo com a lógica real das relações sociais.

Desse modo, para identificar as relações autênticas das crianças no jogo e desenvolvê-las, a docente precisa estabelecer com as crianças às regras do jogo e ensiná-las, caso não saibam. É fundamental esse procedimento, pois

[...] quando a criança brinca num espaço de jogo livre, onde não tem os indicadores das regras e a orientação do adulto, não há o mesmo alcance no nível de pensamento concreto ou por imagens que se desenvolve no momento dos jogos de papéis, com estrutura formal, com a delimitação das regras, com o apoio e generalização da linguagem (Professora turma III) (MORAES, 2018, p. 83).

Desse modo, as estratégias para envolver as crianças em torno das regras são apresentação de vídeos, imagens, modelos, criação de símbolos, estabelecimento comum das mesmas, situações-problemas etc., as quais constituem um processo de compreensão e reflexão acerca dos papéis sociais dos personagens, das ações aos usos dos objetos e das condutas humanas esperadas e desejadas em conformidade com a realidade. A seguir, apresentaremos exemplos de estratégias para a docente desenvolver com as crianças as regras e a exemplificação das vivências delas na atividade de jogo.

[...] Para promovê-la, **questões simples** poderiam ajudar as crianças no processo de compreensão e reflexão sobre as regras: “professores fazem isso?”, “**a mamãe trata o filho assim?**”, “**o médico cuida do doente assim?**” [...] (GODOY, 2019, p. 96, grifo nosso)  
[Estratégia de desenvolvimento das regras – Situações-problemas]

Enquanto brincam ouve-se “**não, não é assim**”, “**tem que ser sapato branco...dentista tem sapato branco e o mecânico é sujo, é de graxa, porque conserta carro**”. A palavra é de mentirinha aparece várias vezes e “nã, assim nã” também como forma de ensinarem o amigo os procedimentos corretos da brincadeira. Agem como se fosse verdadeiro esse momento (P4) (CORRÊA, 2018, p. 106, grifo nosso)  
[Exemplificação de vivências das regras pelas crianças]

[...] Por que você está multando o pedestre? (professora).

**Ele não sabe andar, fica correndo** (Pedro). [...] (GRACILIANO, 2019, p. 116, grifo nosso)

[Exemplificação de vivências das regras pelas crianças]

[...] **Aparece um detetive na brincadeira. Eles fingem estar trancando os amigos dentro da cadeia. A atividade polícia e ladrão continua durante todo o parque, mesmo eles indo brincar em outros brinquedos, eles ficam conversando sobre quem é quem dentro da brincadeira.** [...] (NUNES, 2019, p. 132, grifo do autor)

[Importância de estabelecer as regras no jogo].

O mecânico organizou todas as suas ferramentas em fila, antes de começar o jogo. Também atendeu bem o cliente, levantou o carro para olhar por baixo e deitou no chão para avaliar o carro. Usou todas as ferramentas, que tinha disponível, arrumando várias partes do carro que não foram solicitadas. **A professora chama a atenção do mecânico para que ele possa arrumar somente o que o cliente pediu, pois tinham outros clientes esperando.** (Turma 3 anos -tema “oficina mecânica”). (MORAES, 2018, p. 145, grifo nosso)

[Vivência da regra com auxílio do controle externo, isto é, intervenção docente acerca das regras acordadas no jogo].

**Ana (médica):** Filho, vamo tirá a roupa pra eu te examinar. Você tá muito doente. Precisa tomá injeção pra sarar...

**Ana:** E agora ainda vai tomá injeção. Vai lá, enfermeira, dá uma injeção nele.

**Iasmin (enfermeira):** Vem!

**Ana:** Anda.

**Mizael (paciente):** Em mim?

**Ana e Iasmin:** É!

**Mizael:** Tia, cum a agulha, NÃO, tia! Aquela agulha, não! [*Aponta para o objeto “seringa”.*]

[*Mizael fica apavorado só de ver a seringa de injeção e, na verdade, não havia agulha nenhuma.*]

**Mizael:** Cadê a agulha, gente? Tia, ‘cê viu? Ele qué fazê com agulha.

**Ana:** Cadê a agulha?

**Iasmin:** ‘Cê viu?

**Ana:** Eu não vô falá.

**Mizael:** Ô, tia, cadê a agulha?

**Diogo (pai):** Não é de verdade, não, “Miza”.

**Iasmin:** De verdade, sim. Fecha o olho. Vai ser só uma picadinha...[...] (COSTA, 2020, p. 132, grifo do autor)

[Vivência da regra de forma fidedigna, vivência do jogo como se fosse a realidade]

Ata 3

Garçom –S9

Clientes –S11, S5, S7 e S8

Cozinheiros (as) –S1, S3, S6, S4 e S2

P: Então vamos começar! O S9 vai entregar os cardápios. Então vai lá.

S7: Moço! Moço!

**S9: Espera só um minutinho, eu tô atendendo o S11.**

S11: Eu quero arroz, feijão, batata e arroz.

S9: Mais alguma coisa?

S11: Só isso.

S8: Tia, eu vou querer queijo com feijão. [...] (BRIGATTO, 2018, p. 57, grifo nosso)

[Vivência da regra de forma fidedigna a realidade do conteúdo do jogo].

[...] “**O cliente recusou o suco que o garçom serviu, pois pediu de uva** e o garçom serviu de maçã (a regra do jogo era: peça de bloco de montar vermelha era suco de maçã e peça roxa suco de uva)” [...] (MORAES, 2018, p. 154, grifo nosso)

[Vivência da regra de forma fidedigna a realidade do conteúdo do jogo].

Após a demonstração dos exemplos de estratégias para desenvolver com as crianças as regras na atividade de jogo. Seguimos para as considerações acerca do papel/função da professora na atividade de jogo. Para isso, criamos uma subseção específica da categoria de análise intitulada de *Elementos didáticos para a sistematização e avaliação da atividade de jogo de papéis com pré-escolares*.

Nessa subseção apresentaremos modelos de situações de jogo de papéis com base nas investigações analisadas e que auxiliam as docentes de pré-escolares a pensarem a forma de iniciar e desenvolver esse tipo de jogo. Além disso, iremos expor considerações acerca dos elementos básicos do jogo que precisam ser avaliados pela docente no exercício dessa atividade.

Portanto, evidenciaremos os resultados correspondentes a sexta diretriz específica de desenvolvimento e preparação da atividade de jogo, que é: Qual o papel/função da professora na atividade de jogo?; Bem como, as diretrizes específicas de avaliação e suas seguintes perguntas orientadoras: A atividade de jogo é avaliada pela docente?; Qual é a sua intencionalidade?; Quem participa da avaliação?; A avaliação é individual ou coletiva?; De que forma ela ocorre? Quais instrumentos e procedimentos são utilizados?

#### **4.1.3 Elementos didáticos para a sistematização e avaliação da atividade de jogo de papéis com pré-escolares**

Na pesquisa selecionada foram evidenciados alguns modelos de situações de jogo de papéis. Elas foram alicerçadas no método histórico-dialético e a epistemologia que as guiaram foi a Teoria Histórico-Cultural como veremos nos Quadros, 15, 16 e 17..

Quadro 15 – I – Modelo de situação de jogo de papéis

Original	Adaptado
<b>Turma: I (3 a 4 anos)</b>	<b>Turma: I (3 a 4 anos)</b>
<b>Tema:</b> Lavador de Carros	<b>Conteúdo:</b> Lavador de Carros
Participantes: <b>2 alunos</b> , professora [...]	
<b>Papéis:</b> lavador de carro e o cliente.	<b>Personagens:</b> lavador de carro e o cliente.
<b>Argumentos:</b> cliente chega e estaciona o carro; o lavador recebe o carro e pede para o cliente sentar na sala de espera; o cliente vai para a sala de espera; o lavador passa sabão no carro, enxágua e seca o carro; o lavador chama o cliente e entrega o carro; o cliente pergunta o valor do serviço e paga o lavador; o lavador se despede do cliente; o cliente vai embora dirigindo e o lavador chama o próximo.	<b>Ações lúdicas:</b> cliente chega e estaciona o carro; o lavador recebe o carro e pede para o cliente sentar na sala de espera; o cliente vai para a sala de espera; o lavador passa sabão no carro, enxágua e seca o carro; o lavador chama o cliente e entrega o carro; o cliente pergunta o valor do serviço e paga o lavador; o lavador se despede do cliente; o cliente vai embora dirigindo e o lavador chama o próximo

**Fonte:** Moraes (2018, p. 94, grifo nosso)

Quadro 16 – II – Modelo de situação de jogo de papéis

Original	Adaptado
<b>Turma: II (4 a 5 anos)</b>	<b>Turma: II (4 a 5 anos)</b>
<b>Tema:</b> Lavador de Carros	<b>Conteúdo:</b> Lavador de Carros
Participantes: <b>11 alunos</b>	
<b>Papéis:</b> lavador de carro; cliente; recepcionista e entregador de carro.	<b>Personagens:</b> lavador de carro; cliente; recepcionista e entregador de carro.
Argumentos: cliente chega e é atendido pela recepcionista; a recepcionista entrega uma ficha de atendimento para o cliente e cola outra no carro; o cliente senta na sala de espera para aguardar o carro ficar limpo; o entregador pega o carro do cliente e leva para ser lavado; o primeiro profissional pega o carro, ensaboa e passa para o segundo; o segundo pega o carro e enxágua e passa para o terceiro; o terceiro pega o carro e seca e por último passa pela aspiração, onde é colado o símbolo de limpo; o entregador pega o carro vai até a sala de espera e chama pelo símbolo colado no carro; o cliente pega o carro, paga pelo serviço e vai embora.	<b>Ações lúdicas:</b> cliente chega e é atendido pela recepcionista; a recepcionista entrega uma ficha de atendimento para o cliente e cola outra no carro; o cliente senta na sala de espera para aguardar o carro ficar limpo; o entregador pega o carro do cliente e leva para ser lavado; o primeiro profissional pega o carro, ensaboa e passa para o segundo; o segundo pega o carro e enxágua e passa para o terceiro; o terceiro pega o carro e seca e por último passa pela aspiração, onde é colado o símbolo de limpo; o entregador pega o carro vai até a sala de espera e chama pelo símbolo colado no carro; o cliente pega o carro, paga pelo serviço e vai embora.

**Fonte:** Moraes (2018, p. 94, grifo nosso)

Quadro 17 – Modelo de planejamento do Jogo de papéis – Conteúdo – Galeria de Arte

Dez dias antes do jogo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) A professora solicitou às crianças que, como tarefa de casa, pudessem trazer a imagem de duas obras de arte (pintura) de um artista plástico conhecido;</li> <li>2) As imagens foram coladas no quadro e cada artista com sua obra de arte foi apresentado às crianças;</li> <li>3) Ao longo da semana, as crianças foram orientadas a fazerem reproduções das obras de arte que cada um trouxe, por meio da técnica de desenho orientado;</li> <li>4) As crianças fizeram reproduções de 10 pinturas e entre os artistas estavam: Van Gogh, Leonardo da Vinci, Portinari, Romero Britto, Frida Kalló e outros pintores mexicanos;</li> <li>5) A última produção foi uma obra de arte própria, desenhada sem modelos, que levava o título que cada criança escolheu.</li> </ol>
Quatro dias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) No final de semana anterior à semana do jogo, a professora solicitou aos pais levarem as crianças à uma galeria de arte da cidade e/ou mostrar na internet imagens e vídeos de uma galeria.</li> </ol>

Um dia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) A professora deu espaço para as crianças contarem suas experiências nas galerias de arte;</li> <li>2) Para orientar os relatos e ainda colher dados para a execução, realizou as seguintes perguntas: o que você viu na galeria? A galeria que você visitou tinha quadro? Onde os quadros estavam colocados? Quem estava trabalhando na galeria? A galeria tinha bilheteria? Precisa pagar ou era de graça? Os visitantes tinham que respeitar alguma regra?</li> <li>3) A professora utilizou o computador para apresentar a foto de cada pintor, relembrando a tela que elas reproduziram; mostrou para as crianças a bandeira do país do pintor e se ele estava vivo ou se já morreu.</li> </ol>
No dia do jogo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Anotou no quadro os papéis que fariam parte do jogo e as crianças descreveram o que cada uma fazia;</li> <li>2) Decidiram em conjunto que a entrada seria cobrada, portanto fizeram bilhetes de entrada;</li> <li>3) As crianças desenharam símbolos para marcar os espaços: aberto/fechado; caixa; guarda volumes;</li> <li>4) Decidiram as regras para a visita e desenharam os seguintes símbolos: não tocar nas pinturas, não comer na galeria, não beber, não jogar lixo no chão e proibido animais;</li> <li>5) Após a segunda rodada de jogo aumentaram símbolos para orientar o guia da galeria, a saber: bandeira do país de nascimento e se já morreu ou se está vivo.</li> </ol>

**Fonte:** Moraes (2018, p. 88-89) adaptada.

A partir desses modelos e dos exemplos expostos acerca dos elementos do jogo de papéis é possível pensar não apenas a função da docente como mediadora dos elementos do jogo, mas como principal impulsionadora do desenvolvimento da personalidade infantil em coletividade, uma vez que suas intervenções e/ou participações no jogo e/ou de outras atividades pedagógicas são modelos de conduta para às crianças.

Dessa forma, é fundamental a docente ao planejar a atividade de jogo reflita acerca dos procedimentos para introduzir os elementos básicos dos jogos e suas possíveis formas de intervenções, desde a sua avaliação diagnóstica acerca das crianças, de suas necessidades até as suas formas de condutas desenvolvidas no jogo que implicam em suas esferas psicológicas, tais como, memória mediatizada, atividade voluntária, linguagem, personalidade reflexiva, pensamento reflexivo, imaginação, habilidades prévias matemáticas, habilidades conversação, atividades lúdicas (MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011; ARROYO, 2021; MORAES, 2018).

Esquematizamos o quadro 18, para apresentar algumas questões fundamentais acerca do planejamento e estruturação dos elementos básicos da atividade de jogo. Elas foram desenvolvidas para que a docente reflita e utilize no planejamento, execução e avaliação da atividade de jogo, para que assim, proporcione nas crianças o nível mais elevado do jogo de papéis impulsionando e potencializando os seus desenvolvimentos.

**QUADRO – 18** – Questões reflexivas para estruturar (planejar), desenvolver e avaliar a atividade de jogo pela docente

<b>CONTEÚDO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o conteúdo do jogo?</li> <li>• De que forma é eleito e/ou definido o conteúdo e seu tema/argumento central do jogo?</li> <li>• Quem elege o conteúdo e/ou tema/argumento do jogo de papéis?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por quê e para quê desenvolver o conteúdo e seu tema/argumento eleito, isto é, quais as suas contribuições para o desenvolvimento das crianças?</li> </ul>
<b>PERSONAGENS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais personagens fazem parte do conteúdo do jogo?</li> <li>• De que forma os personagens são eleitos? Eles são propostos pelos participantes?</li> <li>• As crianças assumem os personagens do jogo?</li> <li>• De que forma são definidos a quantidade de personagens no jogo?</li> <li>• Quais papéis sociais são representados no jogo?</li> <li>• De que forma são designados/distribuídos/dividido os papéis entre os participantes do jogo?</li> <li>• De que forma são rotacionados os personagens e os seus papéis entre os participantes no jogo?</li> </ul>
<b>OBJETOS E ESPAÇOS FÍSICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais materiais/objetos são utilizados no jogo?</li> <li>• Quais tipos de materiais são utilizados (materializado, simbólico ou imaginário) no jogo?</li> <li>• De que forma os objetos são selecionados e/ou criados?</li> <li>• Quem seleciona os objetos?</li> <li>• De que forma os objetos são organizados no espaço do jogo? São utilizados símbolos para organizar o espaço físico e direcionar as ações verbais e não verbais das crianças?</li> <li>• De que forma o espaço do jogo é selecionado?</li> <li>• Quem organiza o espaço do jogo com os materiais selecionados?</li> </ul>
<b>AÇÕES LÚDICAS</b>
<p><b>Ações verbais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças falam com os seus pares no jogo?</li> <li>• As crianças escutam seus pares no jogo?</li> <li>• As crianças conseguem manter uma conversa fidedigna durante o jogo?</li> <li>• As crianças descrevem, narram ou explicam as situações do jogo conforme os papéis de seus personagens?</li> <li>• As crianças são persuasivas ao executarem os seus personagens no jogo?</li> <li>• De que forma as crianças lidam em uma situação de confronto, isto é, em uma situação na qual a regra não é cumprida por seus pares ou que não está acordada entre os participantes?</li> <li>• Como as crianças reagem em uma situação de conflito, isto é, de ambiguidade?</li> <li>• As crianças respondem e formulam perguntas durante o jogo entre si?</li> <li>• As crianças compartilham os materiais do jogo entre os seus pares?</li> </ul> <p><b>Ações não verbais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças utilizam os objetos conforme os personagens assumidos?</li> <li>• As crianças utilizam os objetos de acordo com o conteúdo do jogo?</li> <li>• As crianças utilizam os objetos de acordo com suas funções sociais?</li> <li>• As crianças utilizam no jogo diversos objetos estruturados e não estruturados?</li> <li>• As crianças criam e/ou imaginam os objetos no jogo?</li> <li>• As crianças realizam trocas de objetos estruturados por objetos não estruturados?</li> <li>• As crianças substituem os objetos com seus similares?</li> <li>• As crianças ao substituírem seus objetos optam por objetos semelhantes?</li> <li>• As crianças ao substituir seus objetos não seguem aproximações entre os objetos?</li> <li>• Em situação de ambiguidade às crianças ignoram ou excluem seus pares da atividade?</li> <li>• As crianças precisam de ajuda para realizarem o uso dos objetos?</li> </ul>
<b>RELAÇÕES AUTÊNTICAS E REGRAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem delimita as regras do jogo?</li> <li>• De que forma são criadas e/ou eleitas as regras?</li> <li>• As regras do jogo são cumpridas pelos jogadores? De que forma ocorre?</li> <li>• As regras do jogo não são cumpridas pelos jogadores? Por quê?</li> <li>• De que forma as regras são ensinadas as crianças?</li> <li>• De que forma as regras são estabelecidas entre os jogadores?</li> <li>• De que forma as crianças são avaliadas para identificar se compreenderam as regras do jogo?</li> <li>• As crianças reconhecem quando as regras não são ou são cumpridas no jogo?</li> </ul>
<b>REGISTRO E AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma é realizado o registro avaliativo da atividade de jogo?</li> </ul>

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para quê é realizado o registro avaliativo? (Reflexão e avaliação do trabalho pedagógico docente; reflexão e avaliação do desenvolvimento das crianças; aprimoramento da atividade de jogo)</li> <li>• Quem realiza o registro avaliativo da atividade de jogo?</li> <li>• Em qual momento é realizado o registro avaliativo do jogo?</li> <li>• De que forma é conduzido o registro avaliativo do jogo? (Questões aos participantes, registro da atividade por meio de desenho, narrativa, roda de conversa, da observação dos jogadores em atividade, etc)</li> </ul> |
|--|

<b>ATIVIDADE MEDIADORA DOCENTE</b>
------------------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma a professora realiza o planejamento da atividade de jogo?</li> <li>• No planejamento da atividade de jogo de papéis, a docente considera em sua própria práxis, o planejamento, o desenvolvimento e as avaliações (diagnóstica e processual)?</li> <li>• É explicado as crianças como se joga e quais são os elementos básicos do jogo?</li> <li>• Quem verifica se as regras estão sendo cumpridas no jogo?</li> <li>• É realizada mediações verbais e não verbais pela docente (inserção ou retirada de objetos/símbolos representativos; perguntas para resolução de problemas) para auxiliar as crianças durante o jogo?</li> </ul> |
|---|

**Fonte:** autoria própria.

A partir das informações apresentadas acerca do *conteúdo, personagens, objetos, ações lúdicas e relações autênticas* que compõe a nossa categoria de análise fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis pelas professoras da Educação Infantil, indicamos esses elementos, as suas estratégias apresentadas e discutidas complementadas com as questões reflexivas do quadro 18, ou seja, componha a práxis pedagógica da docente, do pesquisador e do interessado na temática em aplicar essa modalidade de jogo com os pré-escolares. Para isso, é essencial que eles constituam todos os procedimentos didáticos - planejamento, desenvolvimento (execução) e avaliação da atividade de jogos de papéis.

Dessa maneira, a utilização dessas estratégias e de seus fundamentos teóricos-metodológicos é um indicativo para propiciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças por meio do desenvolvimento da apropriação de signos com seus sentidos e significados; desenvolvimento das formas de pensamentos - sincrético, por complexo e conceitual com o uso de mediações sistematizadas pela docente implica na transformação dos conceitos espontâneos/cotidianos (concretos e empíricos) em científicos (conceituais), etc.

Portanto, reiteramos que as mediações sistematizadas pela professora sejam desenvolvidas por meio dos níveis de ajuda como orienta a base orientadora da ação. Dessa forma, destacamos a importância de uma prática pedagógica que atue na zona de desenvolvimento proximal das crianças, a fim de promover avanços nos níveis de desenvolvimentos atuais delas. Para isso, indicamos que na atividade de jogo de papéis, a docente considere na elaboração sistematizada do jogo e posterior desenvolvimento e avaliação, os seus elementos básicos – conteúdo, personagens, objetos, ações lúdicas e relações autênticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES

O processo de humanização não é uma tarefa simples e de única responsabilidade da escola, especificamente, da professora para criança. É um processo coletivo entre família, escola e sociedade civil.

A Teoria Histórico-Cultural evidencia que o desenvolvimento natural e cultural se inter-relacionam formando o processo biológico-social da personalidade da criança. Dessa forma, a concepção de mundo da coletividade sobre a forma de compreender e organizar a vida implica qualitativamente na vida psíquica do pré-escolar.

Na escola, a docente é a principal responsável por promover o desenvolvimento da criança. Desse modo, a forma de organizar as atividades pedagógicas a fim de a criança se apropriar da cultura humana requer a atividade colaborativa entre sujeito que ensina e sujeito que aprende. Sendo assim, é fundamental que os objetivos e a própria atividade pedagógica, como por exemplo, a de jogo de papéis, sejam compreensíveis pela professora para que durante o planejamento, desenvolvimento (execução) e posterior avaliação, as crianças não permaneçam apenas em seus níveis de desenvolvimentos atuais, ou seja, avancem em seus desenvolvimentos psicológicos por intermédio da atividade mediadora promovida pela docente conforme a intencionalidade de seus objetivos de ensino e de aprendizagens.

Para isso, é essencial o registro avaliativo de instrumentos, procedimentos de qualquer atividade pedagógica. Dessa forma, defendemos que a docente/pesquisadora realize a práxis reflexiva. Posto isso, sugerimos o registro escrito como um protocolo avaliativo tanto do desenvolvimento dos elementos do jogo de papéis alcançados pelas crianças e de seus desenvolvimentos psíquicos, quanto da práxis pedagógica realizada pela pesquisadora ou docente com suas ponderações sobre: a atividade, o desenvolvimento da criança e as próprias mediações sistematizadas.

Sendo assim, buscamos por meio desta investigação compreender de que forma acontece o desenvolvimento e avaliação da atividade de jogo de papéis com crianças entre três a cinco anos. Desse modo, partimos da epistemologia sustentada na Teoria Histórico-Cultural, na qual o jogo de papéis é a atividade principal do desenvolvimento psíquico dessas crianças. Para isso, elucidamos como objetivo de pesquisa: sistematizar os fundamentos teóricos-metodológicos necessários à compreensão do processo de desenvolvimento e de avaliação da atividade de jogo de papéis na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a professora da Educação Infantil atuar com crianças de três a cinco anos.



Nesse sentido, a pesquisa apresentou teoricamente os fundamentos básicos para o desenvolvimento humano, a periodização do desenvolvimento infantil e, por fim, o jogo de papéis como instrumento metodológico do trabalho docente de crianças pré-escolares. Por consequência, a partir dos estudos das investigações selecionadas elegemos a categoria de análise – os fundamentos, procedimentos e instrumentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento e avaliação do jogo de papéis com crianças da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural – e seus principais indicadores para elaboração da atividade foram conteúdo, personagens, objetos, ações lúdicas e relações autêntica que constituem os elementos fundamentais do jogo.

As estratégias metodológicas das investigações analisadas contribuem como modelos estratégicos para a professora e/ou investigadora refletir e sistematizar os elementos básicos do jogo considerando as reais necessidades culturais de aprendizagens das crianças pré-escolares com base nos seus objetivos de ensino e objetivos de aprendizagens que se pretende alcançar.

As implicações desta pesquisa para as práticas pedagógicas convergem no aperfeiçoamento de estratégias metodológicas para a aplicação dessa atividade de ensino, auxiliando as docentes a potencializar o desenvolvimento cultural das crianças por meio de mediações para atuar na zona de desenvolvimento proximal e no nível de desenvolvimento atual dos pré-escolares.

As implicações desta pesquisa para a área acadêmica centram-se na necessidade dos investigadores aperfeiçoarem e criarem novos mediadores, ou seja, instrumentos e procedimentos para as professoras utilizarem na atividade de jogo a fim de potencializar o desenvolvimento cultural dos seus alunos, isto é, suas funções psíquicas superiores e o desenvolvimento de suas personalidades para fins coletivistas, em conformidade com as intencionalidades de ensino e de aprendizagens elegidos e sistematizados pela docente e coletividade escolar.

Além disso, sugerimos para as pesquisas de campo que envolvem o jogo de papéis e que desenvolvem mediações sistematizadas, que realizam previamente um planejamento seja considerado um grande tempo de intervenções para que possibilitem a análise de desenvolvimento de neoformações psicológicas nos pré-escolares. Isso vem acontecendo no México e na Colômbia como apresentamos por meio das informações da seção – As pesquisas científicas acerca do jogo de papéis à luz da Teoria Histórico-Cultural – desse relatório de pesquisa.

Por fim, defendemos que o currículo da Educação Infantil brasileira tenha como base a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que ela propicia condições favoráveis ao desenvolvimento

humano nos aspectos individuais e coletivos. Sendo assim, defendemos que a atividade eixo da Educação Infantil com crianças pré-escolares seja principalmente o jogo de papéis.

## REFERÊNCIAS

- APH-FPMSC, A. **Fundação Pró-Memória de São Carlos**. São Carlos: [s.n.], 195-.  
Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/promemoriasaocarlos/photos/a.383759281820988/1389474454582794>>.
- ARROYO, L. D. C. T. Análisis cualitativo de las neoformaciones en la idade preescolar. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, 2021. 43-68.
- BERTOLO, S. M. **As dificuldades de permanência dos estudantes na universidade**. UFSCar. São Carlos. 2017.
- BERTOLO, S. M. **Aprendizagem Conceitual: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para práticas pedagógicas da Educação Infantil**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 84. 2019.
- BORRILLA-SÁNCHEZ, M. D. R. et al. Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares. **Revista de la Facultad de Medicina**, 67, 2019. 299-306.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Distrito Federal, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**, Brasília, DF, julho 13 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**, Brasília, DF, 20 dezembro 1996.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares**, Brasília, DF, 17 dezembro 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.**, Brasília, DF, 25 junho 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**, Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.**, Brasília, DF, 2017. 12.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: [s.n.], 2018.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018. **Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.**, Brasília, DF, 2018. 2.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**, Brasília, DF, 2020. 13.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.**, Distrito Federal, DF, 2021. 6.

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. UNESP. Araraquara, p. 103. 2018.

CAMPOS, D. A. D. **Colonialismo, Democracia e a Formação no Ensino Superior: a participação política dos alunos nas comunidades acadêmicas nas Universidades Públicas**. Universidade de Coimbra. Coimbra. 2015.

CAPES. **EDITAL Nº 3/2021**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior. Brasília, p. 7. 2021.

CORRÊA, M. D. C. A. **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas**. UNESP. Bauru, p. 155. 2018.

COSTA, S. A. F. D. **Um estudo sobre o desenvolvimento da função simbólica da consciência e o processo de humanização da criança na Educação Infantil**. UNESP. Marília, p. 252. 2020.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

ELKONIN, B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, D.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. [S.l.]: [s.n.], 1987. p. 93-102.

ELKONIN, B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 447 p.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 352.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento. In: LONGAREZI, M.; ROBERTO, P. V. **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, v. 4, 2017. p. 149-172.

ENGELS, F. **A dialética da Natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 8, 1979. 240 p.

GALPERIN, P. Y. Organization of Mental Activity and the. **Soviet Psychology**, p. 65-82, 1989.

GALPERIN, P. Y. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIERA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo**. México: Trilhas, 2009a. p. 64-75.

GALPERIN, P. Y. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIERA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo**. México: Trilhas, 2009b. p. 76-79.

GODOY, G. D. N. **As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. UNESP. Araraquara, p. 110. 2019.

GONÇALVES, S. R. S. **Jogo na Educação Infantil: as contribuições de Elkonin e Rubinstein**. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, p. 74. 2017.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 225. 2016.

GONZÁLEZ-MORENO, C. X. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. **Revista de la Facultad de Medicina**, 2015. 235-241.

GONZÁLEZ-MORENO, C. X. El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. **Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.**, 9, 2018. 9-31.

GONZÁLEZ-MORENO, C. X. Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, jan./abr. 2021. 18-42.

GONZÁLEZ-MORENO, C. X.; SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 2014. 287-308.

GRACILIANO, E. C. **Possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária com crianças de 5 anos**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 138. 2019. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. Brasília. 2021.

JUKOVKAIA, R. I. **La educación del niño en el juego**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

KOPNIN, P. V. **Lógica dialéctica**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: UNESP, 2011.

- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984. 240 p.
- LEÓNTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I - Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor Fotocomposición, 1991. p. 419-450.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, v. I, 1979.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.
- MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. 174 p.
- MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção**. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2011. 732 p.
- MARX, K.; ENGELS,. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MELLO, M. A. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 122. 2018.
- MORAES, M. C. D. **Indicadores de desenvolvimento da atividade voluntária na Educação infantil: o jogo de papéis como atividade principal**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 214. 2018.
- MORENO, C. X. G. Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, 2021. 18-42.
- MORENO, C. X. G.; SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. **Universitas Psychologico**, Bogotá, 10, n. 2, May-Ago 2011. 423-440.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 312 p.
- NUNES, R. L. **A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora**. UNESP. Presidente Prudente, p. 208. 2019.
- OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OPAS**, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**: manual didáctico para los institutos de pedagogía. 3ª. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 3ª. ed. Porto Alegre: Editoria Sulina, 1973.

SCHÚKINA, G. I. **Los intereses cognoscitivos en los escolares**. Ciudad de La Habana: Impresoras Gráficas, MINED, 1978. 225 p.

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. UNESP. Presidente Prudente, p. 199. 2018.

SERRANO, E. A. P. **Proposições sobre a categoria Zona de Desenvolvimento Proxima na Educação Infantil**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 90. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética: Meu Olhar**. São Paulo: Terracota, 2016.

SILVA, E. N. D. **A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos, fundamentada em mediações sistematizadas**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 145. 2020.

SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicologia**. 4. ed. México: Editorial Grialbo, S. A., 1978. 572 p.

SOLOVIEVA, Y.; MORENO-GONZÁLEZ, C. X. Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. **Tesis Psicológica**, Colombia, 9, 2014. 58-79.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien. 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. [S.l.], p. 33. 2001.

UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, Incheon, 2015. 5.

UNICEF. Convenção internacional sobre os direitos da criança, Nova Iorque, 20 novembro 1989.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofía de la praxis**. México: Siglo xxi editores, s. a. de c. v., 2003. 532 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007. 522 p.

VIGOTSKI, L. S. Fragmentos das anotações de Vigotski para a conferências sobre psicologia infantil. In: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 423-433.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Psicología Pedagógica: um curso breve**. Buenos Aires: AIQUE, 2001. 501 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor Fotocomposición S. A., 1991. 499 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Fotocomposición, 1997. 391 p.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III Incluye Problemas del desarrollo de la psique**. 2. ed. Madrid: Visor Fotocomposición, S. A, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología**. Madrid: Visor Fotocomposición, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV Psicologia infantil (Incluye: , )**. 2. ed. Madrid: Visor Fotocomposición, 2006. 427 p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudo sobre a história do comportamento: simios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 252 p.



## ANEXOS

## ANEXO A – LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E MUNDIAIS

<b>1989<sup>1</sup></b>	<b>Constituição, de 05 de outubro de 1988 - Constituição da República Federativa do Brasil.</b>
<b>1989</b>	Convenção internacional sobre os direitos da criança, 20 de novembro de 1989.
<b>1990</b>	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
<b>1990</b>	Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 5 a 9 de março de 1990 - Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.
<b>1990</b>	Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 - Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.
<b>1994</b>	Conferência Mundial de Educação Especial, 7 e 10 de junho de 1994 - Declaração de Salamanca.
<b>1994</b>	Política Nacional de Educação Infantil
<b>1996</b>	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<b>1999</b>	Parecer CNE/CEB nº 2/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
<b>1999</b>	Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. <sup>1</sup>
<b>1999</b>	Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
<b>1999</b>	Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
<b>2000</b>	Fórum Mundial de Educação de Dakar, 26 a 28 de abril de 2000 - Educação para todos: o compromisso de Dakar.
<b>2001</b>	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
<b>2001</b>	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
<b>2002</b>	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<b>2003</b>	Aprécia a Indicação CNE/CP 04/2002 que propõe a formulação de orientações aos sistemas de ensino a respeito da prevenção ao uso e abuso de drogas pelos alunos de todos os graus de ensino.
<b>2004</b>	Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
<b>2006</b>	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
<b>2008</b>	Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008 - Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
<b>2008</b>	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
<b>2009</b>	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 - Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
<b>2009</b>	Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
<b>2009</b>	Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
<b>2010</b>	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

<b>2010</b>	Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010 - Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública.
<b>2010</b>	Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010 - Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
<b>2011</b>	Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 - Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.
<b>2012</b>	Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 - Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
<b>2012</b>	Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
<b>2012</b>	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
<b>2012</b>	Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
<b>2012</b>	Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
<b>2014</b>	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
<b>2015</b>	Fórum Mundial de Educação de Incheon, 19 e 22 de maio de 2015 – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.
<b>2016</b>	Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 – Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.
<b>2017</b>	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
<b>2018</b>	Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018 - Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.
<b>2019</b>	Decreto nº 10.088, nº 5, de novembro de 2019 - Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.
<b>2020</b>	Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.
<b>2020</b>	Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 - Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.
<b>2020</b>	Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
<b>2020</b>	Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.
<b>2021</b>	Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

**Fonte:** elaborada pela autora com base nos documentos consultados.

## ANEXO B – SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS BÁSICOS DO JOGO E OS SEUS PROCEDIMENTOS

GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2014	
Elementos	Procedimentos
Tema	Seleção e/ou delimitação do tema Qual a principal situação social do jogo?
Papéis	Identificação dos personagens e suas características
Materiais	Definição do que se utilizará
Desenvolvimento do argumento ou sequência de ações verbais e não verbais	Busca-se desenvolver ações que correspondam ao papel escolhido; ações que se dirigem a coletividade no jogo
Elementos de orientação	Recurso – Questionamento (Resolução de problemas) Perguntas com sim ou não; Perguntas com mais de duas opções – “¿Podrían venir al hospital las personas que están enfermas, las personas que quieren ver películas o las personas que van a dejar allí a sus hijos jugar?”;
Meios simbólicos	Representativos; Substituição; Esquematização

## ANEXO C – EVOLUÇÃO DO JOGO

MORAES, 2018, p. 63-65			
Evolução do jogo			
Jogo de papéis com a participação objetal	Jogo de papéis materializado	Jogo de papéis sem materialização com apoio de objetos	Jogo de papéis independente
Seleção do tema	Seleção do tema	Seleção do tema, com participação independente das crianças;	Seleção do tema, com participação independente das crianças;
Identificação dos personagens com suas características;	Identificação dos personagens com suas características;	Identificação dos personagens com suas características, também com participação independente e iniciativa da criança;	Identificação dos personagens com suas características, também com participação independente e iniciativa da criança;
Materialização dos personagens (bonecos, objetos, roupas, etc.);	Materialização dos personagens (objetos, roupas, etc.);	Preparação do espaço para o jogo com menor participação do adulto;	Preparação do espaço para o jogo com menor participação do adulto;
Preparação da sala para o jogo;	Preparação da sala para o jogo;	Preparação dos objetos mínimos que são necessários para o jogo;	Preparação dos objetos mínimos que são necessários para o jogo;
Preparação dos objetos para o jogo e distribuição no espaço;	Preparação dos objetos para o jogo e distribuição no espaço;	Preparação dos símbolos de orientação com a ajuda das crianças.	Preparação dos símbolos de orientação com a ajuda das crianças.
Preparação de frases de cortesia;	Preparação dos símbolos de orientação e distribuição no espaço;	Realização do jogo com orientação verbal do adulto;	Realização do jogo com orientação verbal do adulto;
Preparação de outras frases e orações que serão utilizadas;	Preparação de frases de cortesia;	Análise da atividade: quem fez bem ou mal seu papel e o que precisamos melhorar.	Análise da atividade: quem fez bem ou mal seu papel e o que precisamos melhorar.
Preparação de gestos e posturas dos personagens do jogo;	Preparação de outras frases e orações que serão utilizadas;		
Realização do jogo com a participação do adulto	Preparação de gestos e posturas dos personagens do jogo;		
	Realização do jogo com a participação do adulto;		
	Análise da atividade: quem fez bem ou mal seu papel e o que precisamos melhorar		

## ANEXO D – PAPEL DA PROFESSORA NA ESTRUTURA DO JOGO DE PAPEÍS

MORAES, 2018, p. 158-159
<b>Papel da professora na estrutura do jogo de papéis</b>
<b>Turma I (3a 4 anos)</b>
<b>Planejamento/organização</b>
Apresenta imagens sobre o tema do jogo; motiva as crianças a lembrarem de experiências de vida; faz o uso de perguntas com duas opções (Ex: na padaria vende pão ou macarrão?) E perguntas com resposta sim e não (Ex: o mecânico conserta relógio?); utiliza o jogo objetal para as crianças aprenderem a manusear objetos como ferramentas que serão posteriormente utilizadas no jogo; apresenta símbolos para as crianças delimitarem o espaço; organiza o espaço com o máximo de objetos possível de acordo com o tema; as crianças participam escolhendo onde quer que coloque seu posto de trabalho e escolhendo os objetos com a ajuda da professora.
<b>Execução</b>
A professora participa como personagem do jogo; auxilia as crianças a desenvolverem as ações necessárias para cada papel; apoia a comunicação entre os personagens iniciando parte do diálogo quando a criança não sabe o que dizer
<b>Controle/Reflexão</b>
Por meio de perguntas abertas faz as crianças lembrarem do que fizeram: nós jogamos o que hoje? Quais personagens tivemos? O que cada personagem tinha que fazer? Depois fala de cada criança e do papel que ela realizou, fazendo perguntas abertas: “como que o motorista foi” “Vocês acham que o motorista pode passar na frente de outro que está esperando?” Após cada avaliação a professora solicita que as crianças batam palmas para a atuação do colega.
<b>Turma II (4 a 5 anos)</b>
<b>Planejamento/organização</b>
Desenha imagens sobre o tema do jogo; faz perguntas com resposta sim e não e também perguntas diretas sobre o tema e sobre o papel dos personagens; investiga junto às crianças se elas sabem o papel de cada personagem; apresenta modelo de ações verbais e não verbais associada ao papel social; desenha alguns símbolos no quadro que serão utilizados no jogo; Solicita que as crianças desenhem símbolos no papel, que serão utilizados; as crianças com a ajuda da professora organizam o espaço
<b>Execução</b>
Se o tema é novo para as crianças a professora participa como personagem, mas na maioria das vezes se mantém como observadora para apoiar e corrigir ações verbais e não verbais no momento da ação.
<b>Controle/Reflexão</b>
A professora inicia a reflexão perguntando para as crianças como foi o jogo e na sequência começa a perguntar de cada personagem. Após a avaliação das crianças a professora também faz a sua avaliação; quando a criança que avalia está equivocada a professora corrige; Professora pergunta para as crianças se a organização do jogo foi boa ou se precisa mudar alguma coisa. Após cada avaliação de personagem a professora pergunta quantas palmas o colega merece.
<b>Turma III (5 a 6 anos)</b>
<b>Planejamento/organização</b>
Desenha imagens sobre o tema do jogo; faz perguntas diretas sobre o tema e o papel social dos personagens; apresenta alguns símbolos que serão utilizados; solicita que as crianças construam seus próprios símbolos; acompanha as crianças na organização do espaço e distribuição dos símbolos.
<b>Execução</b>
Faz o papel de observadora acompanhando as ações verbais e não verbais.
<b>Controle/Reflexão</b>
A professora inicia a reflexão perguntando para as crianças como foi o jogo e na sequência pergunta de cada personagem; A professora parabeniza e comemora quando a criança atua de modo correto: “parabéns ao vendedor que improvisou todo o seu discurso sozinho –muitas palmas”.

## ANEXO E – INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO JOGO DE PAPÉIS

Sena com base em Elkonin (2009) e Boronat (1995), 2018, p. 95.				
Indicadores de desenvolvimento dos elementos estruturais do jogo de papéis				
Categorias de análise	1º Nível	2º Nível	3º Nível	4º Nível
<b>I. Caráter das ações</b>	Ações de manipulação sem um conteúdo definido.	Ações isoladas ou repetitivas com conteúdo definido, de caráter exclusivamente objetal.	Ações lúdicas sem sentido lógico, concatenadas a um papel específico.	Sequências de ações com tendência a reproduzir a lógica da vida real, inseridas em um argumento determinado.
<b>II. Utilização de objetos substitutos</b>	Não os utilizam.	Usam alguns objetos substitutos em situações imaginárias, todavia, sem denominá-los segundo função que realizam.	Empregam objetos substitutos em situações imaginárias habituais e os denominam de acordo com a sua função.	Criam circunstâncias lúdicas, nas quais se manifestam as diversas formas de situações.
<b>II. Adoção de um papel</b>	O papel não está presente.	O papel está presente apenas no conteúdo das ações que realizam.	Atribuem o nome do papel ao qual estão referidas as ações que realizam.	Atuam em consequência dos papéis assumidos e se denominam pelo nome social outorgado a estes.
<b>IV. Relações com os coetâneos</b>	Consistem em breves contatos casuais, respaldados em motivos não lúdicos	Surgem casualmente em ações recíprocas, porém, não referidas a um papel.	Ocorrem casualmente, implícitas em ações lúdicas, com ou sem verbalização.	Surgem a partir dos papéis assumidos e incluem a comunicação amparada em ações, que seguem a lógica do argumento.

## ANEXO F – EXEMPLO DE INTERVENÇÃO

MORENO, SOLOVIEVA e ROJAS, 2011, p. 427 – Tradução nossa	
Exemplo de intervenção	
1	<b>Ativação de conhecimento prévios</b>
	(Se introduce el tema de juego de roles diciendo: “Hoy vamos a jugar a la familia”. A continuación, se integra la información que tienen los niños con la temática que se va a tratar “la familia”, a través de una conversación que orienta el adulto. Se conversa acerca de las características físicas y formas de ser de los integrantes de la familia. Se utilizan objetos reales y se habla acerca de sus características.)
2	<b>Planejamento e organização da atividade de jogo de papéis</b>
	Comenta com as crianças os objetos que necessitam e que fazem parte dos personagens do jogo. Para a distribuição dos personagens e seus papéis é realizado um sorteio, isto é, escreve os papéis dos personagens em papéis para que as crianças escolhas os papéis.
3	<b>Jogo de papéis</b>
	O jogo inicia com base das decisões realizadas no planejamento da atividade. A professora participa em um dos papéis ajudando com a proposta de jogo.
4	<b>Análise do jogo</b>
	Ao final do jogo as crianças cometam como se sentiram, o que gostaram e não gostaram no jogo. Elas também fazem propostas coletivas para os próximos jogos.
5	<b>Desenho</b>
	As crianças realizam um desenho conforme o personagem representado. A professora também realiza o desenho. Realiza-se uma atividade compartilha em que cada um diz o que mais gostou do seu personagem.

## ANEXO G – ETAPAS DO JOGO DE PAPÉIS

GONZÁLEZ-MORENO, 2021, p. 23-24 – Tradução nossa			
ETAPA 1	<b>Jogo de papéis sociais com uso de objetos</b>		
	<b>Descrição</b> - Utilizam objetos na representação dos papéis		
	<b>Critério de análise</b>		
	<b>Acesso</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Refletir</b>
	Realiza ações com objetos de acordo ao papel considerando a orientação da investigadora	Propõem por sua própria iniciativa ações com os objetos de acordo com o papel	Está consciente da necessidade do uso de objetos para participar em seu papel de maneira ativa e os utiliza com frequência caracterizando o personagem
ETAPA 2	<b>Jogo de papéis sociais com objetos substitutos</b>		
	<b>Descrição</b> - Utilizam objetos substitutos na representação dos papéis		
	<b>Critério de análise</b>		
	<b>Acesso</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Refletir</b>
	Realiza ações com objetos substitutos de acordo ao papel considerando a orientação da investigadora	Propõem por sua própria iniciativa ações com os objetos substitutos de acordo com o papel	Está consciente da necessidade do uso de objetos substitutos para participar em seu papel de maneira ativa e os utiliza com frequência caracterizando o personagem que representa
ETAPA 3	<b>Jogo de papéis sociais com uso de objetos e objetos substitutos em vários tipos de situação</b>		
	<b>Descrição</b> - Utilizam objetos e objetos substitutos na representação dos papéis		
	<b>Critério de análise</b>		
	<b>Acesso</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Refletir</b>
	Realiza ações com objetos e objetos substitutos de acordo ao papel considerando a orientação da investigadora	Propõem por sua própria iniciativa ações com os objetos e objetos substitutos de acordo com o papel	Está consciente da necessidade do uso de objetos e objetos substitutos para participar em seu papel de maneira ativa e os utiliza com frequência caracterizando o personagem
ETAPA 4	<b>Jogo de papéis sociais com aumento de iniciativa e proposta de novos jogos</b>		
	<b>Descrição</b> – Nesta etapa de jogo as crianças propõem situações diversas de jogo e assumem os papéis		
	<b>Crítérios de análise</b>		
	<b>Acesso</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Refletir</b>
	Utilizam expressões verbais de acordo a seu papel considerando a orientação da investigadora	Propõem expressões por sua própria iniciativa de acordo com o papel	Está consciente da necessidade do uso de expressões características do personagem. Se apropria de expressões características do papel com frequência
ETAPA 5	<b>Jogo de papéis sociais narrativo</b>		
	<b>Descrição</b> – Nesta etapa do jogo as crianças conjuntamente com o adulto constroem histórias em que se combinam elementos da realidade e da imaginação e cada um representa um papel. Ademais, nesta etapa se observa a elaboração compartilhada de estrutura narrativas que incluem início de situações imaginárias, desenvolvimento no de uma situação que pouco a pouco se vai enriquecendo, planejamento e solução de problema. As crianças assumem papéis considerando o planejamento da situação problema e buscam resolver de maneira criativa e inovadora usando meios simbólicos		
	<b>Crítérios de análise</b>		
	<b>Acesso</b>	<b>Iniciativa</b>	<b>Refletir</b>
	A criança considera algumas características do papel que assume porque a investigadora propôs	Destaca o essencial (para a ação), quer dizer, a criança considera por sua iniciativa as características específicas da ação de acordo ao papel que representa.	Esclarece de maneira independente as relações possíveis do problema a solucionar representando um plano, a quantidade de elementos e a ordem das ações a realizar.



## APÊNDICES

### Apêndice A – Terminologias para elaboração da estratégia de busca nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa

<b>Terminologia</b>	<b>Língua portuguesa (Brasil)</b>	<b>Língua espanhola</b>	<b>Língua inglesa</b>
<b>Aprendizagem</b>	Aprendizagem	Aprendizaje	Learning
<b>Jogo de papéis</b>	Brincar Brincadeira Brincadeira de faz de conta Brincadeira de papéis Brincadeira de papéis sociais Jogar / Jogo Jogo de papéis Jogo de papéis sociais Jogo protagonizado Dramatização	Juego de rol social Juego de roles Juego temático de roles Juego temático de roles sociales	Game Play Role playing Social role play Social role playing Thematic Social role-playing
<b>Ensino</b>	Ensino	Enseñanza Instrucción	Teaching
<b>Educação Infantil</b>	Educação Infantil Pré-escola	Educación infantil Educación de la primera infancia Educación preescolar Primera infancia	Early childhood education Preschool education Preschool children
<b>Funções Psíquicas Superiores</b>	Funções Psíquicas Superiores	Funciones psíquicas superiores	Higher Psychic Functions
<b>Teoria Histórico-Cultural</b>	Histórico-Cultural	Histórico-cultural	Cultural Historical
<b>Pré-escolares</b>	Pré-escolar Criança	Preescolar Niño	Children Preschool
<b>Mediação</b>	Mediação	Mediación	Mediation
<b>Zona de Desenvolvimento Proximal</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal ZDP	Zona de desarrollo próximo	Zone of Proximal Development

**Fonte:** elaborada pela autora com base nas informações Thesaurus ERIC, UNESCO, Thesaurus Brasileiro de Educação e BDT-SEM.

**Apêndice B – Terminologias para elaboração da estratégia de busca na língua portuguesa**

<b>Terminologia</b>	<b>Nomenclatura, sinônimos, variações, vocabulário, etc.</b>	<b>Thesaurus Brasileiro de Educação</b>	<b>BDT-SEM (Brasil)</b>
<b>Aprendizagem</b>	Processo de aprendizagem Processo de ensino-aprendizagem Processo de ensino e de aprendizagem	Processo de ensino-aprendizagem	Processo de ensino-aprendizagem
<b>Jogo de papéis</b>	Brincar Brincadeira Brincadeira de faz de conta Brincadeira de papéis Brincadeira de papéis sociais Dramatização Jogar Jogo Jogo de papéis sociais Jogo protagonizado	Brincadeiras Educativas Jogos Pedagógicos Jogo de Simulação	Jogos Didáticos Jogos Educativos Jogos Pedagógicos
<b>Ensino</b>	Atividade de ensino Processo de ensino Processo de ensino e de aprendizagem Organização do ensino		Métodos Didático Método Didático-Pedagógico Métodos de Ensino Métodos de Ensino-Aprendizagem Método Pedagógico
<b>Educação Infantil</b>	Instituição de Educação Infantil Pré-Escola	Educação Infantil Educação Escolar Básica Educação Pré-Escolar Instituição de Educação Infantil	Educação da Primeira Infância Educação Inicial Educação Infantil Educação Pré-Escolar
<b>Funções Psíquicas Superiores</b>	Funções Psíquicas Superiores Especiais Psiquismo		
<b>Teoria Histórico-Cultural</b>	Abordagem Histórico-Cultural Concepção Histórico-Cultural Enfoque Histórico-Cultural Perspectiva Histórico-Cultural Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural Psicologia Histórico-Cultural Sócio-Histórico-Cultural Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural Teoria Sócio-Histórico-Cultural	Teoria Sócio-Histórica-Cultural	

<b>Pré-escolares</b>	Crianças	Alunos Pré-Escolar	Aluno matriculado
<b>Mediação</b>	Mediação	Mediação Conceitual Mediação Pedagógica	Mediação Escolar
<b>Zona de Desenvolvimento Proximal</b>	ZDP		

**Fonte:** elaborada pela autora com base Thesaurus Brasileiro de Educação e BDT-SEM (Brasil).

**Apêndice C – Terminologias para elaboração da estratégia de busca na língua inglesa**

<b>Terminologia</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Thesaurus ERIC</b>	<b>Thesaurus UNESCO</b>
<b>Aprendizagem</b>	Learning	Educational methods Instruction Learning Organizational learning Teaching Methods	Learning Learning processes
<b>Jogo de papéis</b>	Role playing Social role play Social role playing Thematic Social role-playing	Education games Educational games Games / Play Role playing	Game theory Play Role playing
<b>Ensino</b>	Teaching	Teaching methods	Teaching Teaching methods
<b>Educação Infantil</b>	Childhood Education Kindergartens Preprimary education Preschools	Early childhood education Elementary education Kindergarten Nursery schools Preschool education Preschools Primary education	Early childhood education Early childhood education Nursery schools Preschool children Preschool children Schools
<b>Funções Psíquicas Superiores</b>	Higher Psychic Functions		
<b>Teoria Histórico-Cultural</b>	Cultural Historical Theory,		
<b>Aluno Criança Pré-escolares</b>	Student Children Preschool children	Children Elementary school students Preschool children Preschools	Student Children Preschool children
<b>Mediação</b>	Mediation	Mediation theory	Mediation
<b>Zona de Desenvolvimento Proximal</b>	Zone of Proximal Development		

**Fonte:** elaborada pela autora com base nas informações Thesaurus ERIC e Thesaurus UNESCO.

**Apêndice D – Terminologias para elaboração da estratégia de busca na língua espanhola**

<b>Terminologia</b>	<b>Transliteração</b>	<b>BDT-SEM</b>	<b>Thesaurus UNESCO</b>
<b>Aprendizagem</b>	Aprendizaje Procesos de aprendizaje	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje Proceso de aprendizaje
<b>Jogo de papéis</b>	Juego de rol social Juego de roles Juego temático de roles Juego temático de roles sociales	Juegos didácticos	Desempeño de un papel Juego Juego educativo Teoría de los juegos
<b>Ensino</b>	Enseñanza Instrucción Procesos de enseñanza	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Enseñanza Formación Instrucción Método de enseñanza Proceso de enseñanza
<b>Educação Infantil</b>	Educación infantil	Educación de la primera infancia Educación inicial Educación preescolar Primera infancia	Crianza del niño Educación de la primera infancia Escuela Escuela de párvulos Guardería infantil Primera infancia
<b>Funções Psíquicas Superiores</b>	Funciones psíquicas superiores		
<b>Teoria Histórico-Cultural</b>	Teoría histórico-cultural		
<b>Aluno Criança Pré-escolares</b>	Alumno Niño Preescolar	Alumno matriculado	Niño Niño en edad pre-escolar Estudiante
<b>Mediação</b>	Mediación	Mediación escolar	Mediación
<b>Zona de Desenvolvimento Proximal</b>	Zona de desarrollo próximo		

**Fonte:** elaborada pela autora com base nas informações Thesaurus UNESCO e BDT-SEM.