

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

JÉSSICA DE OLIVEIRA

**Jogo de Papéis na pré-escola: uma análise de “Psicologia
do Jogo” na perspectiva da aprendizagem dialógica**

SÃO CARLOS -SP
2024

Jéssica de Oliveira

Jogo de papéis na pré-escola: uma análise de “Psicologia do Jogo” na perspectiva da aprendizagem dialógica

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Fernandes Coimbra Marigo

São Carlos-SP
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso da candidata Jéssica de Oliveira, realizada em **02/02/2024**:

Prof^a. Dr^a. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce Hai
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Rosimara Silva Correia
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a todas as professoras de educação infantil, que assim como eu, lutam por uma educação transformadora e dialógica para todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, manifesto meu sincero agradecimento a todas as professoras e os professores que, ao longo de minha trajetória escolar, acadêmica e agora profissional, foram fundamentais para o meu crescimento e despertaram em mim o desejo pela docência.

Destaco, de maneira especial, a minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª Adriana, que não apenas desempenhou o papel de educadora, mas também se tornou uma amiga acolhedora desde os meus primeiros estágios. Uma mulher incrível, inspiradora, doce e humana. Seus apontamentos decisivos foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por todo o aprendizado e pela confiança depositada em meus estudos.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social (NIASE), expresso meu agradecimento pelo acolhimento e pela formação acadêmica e social que me proporcionaram, do qual me orgulho de fazer parte.

Às mulheres que me fortalecem e inspiram diariamente – minha avó Neusa, minha mãe Cláudia e minha irmã Júlia –, meu reconhecimento. O apoio incondicional e a presença constante delas têm sido pilares fundamentais em minha jornada acadêmica e profissional.

Ao Rafael, meu companheiro de vida, agradeço por acreditar em mim, ser meu maior incentivador e mostrar, a cada dia, o valor do amor e do companheirismo.

Às minhas amigas e aos meus amigos, verdadeiras redes de apoio, que constantemente me transformam, acolhem e fazem evoluir. Especialmente à Ingrid, por ser apoio, ternura, amor e por tornar o mundo mais leve com suas poesias e artes.

Às queridas Isabela, Rebeca e Natália por serem segurança e afeto em São Carlos. À Júlia, Giulia, Liege, Gabriela e demais amigas, por mostrarem que a brevidade pode ser significativa, amorosa e duradoura.

Aos amigos Leandro, Gabriel, Otávio e Bruno, agradeço por mostrarem que as amizades masculinas podem e devem ser belas e enriquecedoras.

À Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Arce Hai e à Prof^ª. Dr^ª. Rosimara Silva Correia, pela disponibilidade em compor minha banca de defesa de TCC e pelas ricas contribuições.

Por fim, às crianças com as quais trabalho e que contribuíram, ainda que indiretamente, para conferir significado e beleza a esta pesquisa por meio dos detalhes.

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

(Galeano, 2005, p.15).

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo geral analisar a atividade ‘jogo’ apresentada por Daniil B. Elkonin, em seu livro “Psicologia do Jogo”, identificando potenciais contribuições para promover a dimensão instrumental da aprendizagem com crianças da pré-escola. Parte da identificação de lacunas na compreensão da maneira como crianças pequenas percebem e interpretam a realidade ao seu redor e problematiza os elementos de interações e brincadeira propostos na legislação e na literatura educacional brasileira que abordam a pré-escola. Apoiando-se no referencial da aprendizagem dialógica, considera a relevância do estudo de obras clássicas da Psicologia Histórico-Cultural, as quais sustentam o conhecimento científico, a fim de fundamentar atuações pedagógicas orientadas para ampliar a dimensão instrumental da aprendizagem e promover o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo infantil na pré-escola contemporânea. O estudo teve natureza bibliográfica e recorreu a técnicas de análise de conteúdo aplicadas ao livro selecionado. Os resultados foram organizados em quatro categorias: 1) Conceituação; (2) Discussão Teórica; (3) Exemplos; e (4) Relação com outros conceitos. As conclusões indicaram o papel crucial do jogo de papéis sociais, durante o período pré-escolar, evidenciando que a criança não apenas se envolve ludicamente com esta atividade, mas também se apropria de funções e normas de comportamento presentes nas interações, o que contribui para a formação de sua personalidade.

Palavras-chave: Jogo de papéis. Psicologia do Jogo. Elkonin. Pré-escola. Aprendizagem dialógica

ABSTRACT

The general objective of this course conclusion work was to analyze the 'game' activity presented by Daniil B. Elkonin, in his book "Psychology of Game", identifying potential contributions to promote the instrumental dimension of learning with preschool children. It starts from the identification of gaps in the understanding of the way in which young children perceive and interpret the reality around them and problematizes the elements of interactions and play proposed in Brazilian legislation and educational literature that address preschool. Based on the framework of dialogic learning, it considers the relevance of studying classic works of Historical-Cultural Psychology, which support scientific knowledge, in order to support pedagogical actions aimed at expanding the instrumental dimension of learning and promoting cognitive development, children's social and affective aspects in contemporary preschool. The study was bibliographic in nature and used content analysis techniques applied to the selected book. The results were organized into four categories: 1) Conceptualization; (2) Theoretical Discussion; (3) Examples; and (4) Relationship with other concepts. The conclusions indicated the crucial role of social role playing during the preschool period, showing that the child not only engages playfully with this activity, but also appropriates functions and norms of behavior present in interactions, which contributes to the formation of your personality.

Keywords: Role play. Game Psychology. Elkonin. Pre school. Dialogical learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos extraídos de capítulos do livro “Psicologia do Jogo” agrupados na categoria Exemplos (E) 50

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CREA - Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ERIC - *Institute of Education Science*

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INTERAÇÕES E BRINCADEIRA NA PRÉ-ESCOLA: A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	20
2.1 Definições e direcionamentos oficiais para a pré-escola.....	20
2.2 A concepção do brincar nos documentos oficiais analisados.....	23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: BUSCANDO APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.....	27
3.1 Aprendizagem dialógica.....	27
3.2 Desenvolvimento infantil e jogo de papéis: o enfoque da Psicologia histórico-cultural	30
4 METODOLOGIA.....	35
4.1 Delineamento da pesquisa	36
4.2 Escolha do tema.....	37
4.3 Elaboração do plano de trabalho	38
4.4 Da coleta de dados à análise de conteúdo.....	39
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
5.1 “Psicologia do Jogo”, de Elkonin (2009), e pré-escola	41
5.2 Categorias deste estudo	43
5.2.1. Elementos agrupados na categoria 1 - Conceituação (C).....	43
5.2.2 Elementos agrupados na categoria 2 - Discussão Teórica (T).....	46
5.2.3 Elementos agrupados na categoria 3 - Exemplos (E).....	49
5.2.4 Elementos agregados na categoria 4 - Relação com outros conceitos (R).....	52
5.3 Discussão dos resultados	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICES	64
ANEXOS.....	67

1 INTRODUÇÃO

A escolha do objeto e do problema desta pesquisa está atrelada à trajetória profissional de sua autora, influenciada pela sua experiência nos estágios, obrigatórios e não obrigatórios e na sua atuação como professora de crianças na Educação Infantil. O início desta carreira docente se deu ainda no processo de formação acadêmica inicial, durante o terceiro ano da graduação em pedagogia, em uma escola particular, considerada como referência em qualidade de ensino e localizada em um município no interior do estado de São Paulo.

Durante esse período de atuação exclusiva com crianças pequenas, surgiram várias lacunas na compreensão de como as crianças veem e pensam a realidade na qual estão inseridas, assim como inquietações partidas dos estudos realizados nas disciplinas que abordam a educação infantil e de seus apontamentos sobre jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

No cenário educacional contemporâneo, o destaque dado à relação entre processos emocionais e sucesso acadêmico de estudantes tem crescido significativamente. O debate sobre como as esferas afetiva, cognitiva e social da atividade influenciam nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento tem sido constante em diversos âmbitos, evidenciando-se nas pesquisas científicas. Evidências sólidas demonstram que a educação infantil de alta qualidade exerce um impacto substancial nos resultados ao longo da vida (Carrión, Gallego, 2016). Uma vasta literatura aponta que intervenções que promovem competência social e cognitiva, linguagem e habilidades acadêmicas nos primeiros anos de vida desempenham um papel fundamental no sucesso educacional, social e econômico subsequente.

De acordo com Carrión e Gallego (2016), o diálogo e a interação desempenham um papel crucial na educação infantil de alta qualidade. Dois estudos relataram associações claras entre a qualidade das interações professor-criança no pré-jardim de infância e pré-escola e os ganhos das crianças no desempenho acadêmico e social ao longo do ano pré-escolar (Burchinal *et al.*, 2010; Taggart *et al.*, 2015). Assim, fica evidente a importância das interações de qualidade na educação infantil.

O diálogo e a interação entre professores e crianças não apenas promovem um ambiente de aprendizagem positivo, mas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Estudos como os de Burchinal *et al.* (2010) e Taggart *et al.* (2015) destacam como a qualidade dessas interações influencia diretamente os ganhos das crianças ao longo do ano pré-escolar. Portanto, investir na melhoria dessas interações é fundamental para garantir uma educação infantil de alta qualidade, proporcionando às crianças as bases necessárias para um desenvolvimento integral e bem-sucedido.

A Educação Infantil brasileira se beneficia das conquistas alcançadas nos anos de 1990, nas esferas legal e pedagógica, podendo se destacar a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 1999, 2010). Além disso, esta etapa da educação básica se beneficia dos avanços proporcionados pelas pesquisas educacionais e pelo desenvolvimento científico, atuantes na produção de conhecimentos e regulamentações que lhe trouxeram o reconhecimento de uma especificidade de identidade e de trabalho, que engloba uma prática educativa e uma docência diferenciadas da de outras etapas.

Nessa perspectiva, acentua-se o debate em torno do papel da educação sobre o desenvolvimento de competências autorreguladoras e de sentimentos da infância das crianças pré-escolares, e o ensinar e o aprender na Educação Infantil.¹ Por um lado, estudos como os de Rimm-Kaufman *et al.* (2009) apontam que:

As adaptações comportamentais das crianças dentro do ambiente da sala de aula, tais como a capacidade da criança de **persistir no trabalho, permanecer no trabalho, atender aos objetivos de aprendizagem, e participar ativamente na aprendizagem** têm demonstrado aumentar os resultados acadêmicos no jardim de infância. (Rimm-Kaufman *et al.*, 2009, p. 958, tradução nossa, grifo nosso)

Autores como estes consideram a responsabilidade profissional de educadoras e educadores de trabalhar para ajudar a fomentar os e as estudantes no desenvolvimento deste conjunto de competências sociocomportamentais e para entender como as primeiras experiências em uma sala de aula moldam o desenvolvimento das capacidades de

¹ A pré-escola, no Brasil, compõe a etapa da Educação Infantil, abrangendo o atendimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses em creches. A Educação Infantil é concebida como a primeira etapa da educação básica brasileira, segundo a legislação educacional (Brasil, 1996), sendo assumida com função eminentemente pedagógica com objetivo de atender às necessidades específicas da faixa etária por ela abrangida.

autorregulação e, conseqüentemente, contribuem para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento e sucesso escolar de crianças pré-escolares. Estes apontamentos convergem com normativas dedicadas à Educação Infantil no Brasil, como as DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Ministério da Educação, 2017), visto que elas explicitam que a prática pedagógica com crianças pequenas deve, necessariamente, balizar suas ações nas interações e na brincadeira.

Por outro lado, destacamos que estes dois elementos (interações e brincadeira) nem sempre possuem direcionamentos explícitos nas escolas de Educação Infantil, conforme as experiências que a autora deste trabalho viveu nos estágios e agora vive como docente, dentro da sala de aula. O que deverá ser priorizado nessas interações para que a aprendizagem ocorra? Quanto à brincadeira, sua proposta teria intencionalidade de ensinar ou seria realizada livremente, conforme o desejo das crianças?

Como notamos, a Educação Infantil na sociedade contemporânea tem se configurado como um campo de debate que necessita de abordagens multidisciplinares, para que possamos compreender a infância enquanto construção social. Os primeiros anos do século XXI apresentaram à educação brasileira grandes desafios, que exigem das políticas públicas decisões urgentes e pontuais. Apesar dos avanços significativos obtidos pela Educação Infantil brasileira nas décadas de 1990, notadamente com a revisão da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), e a promulgação da Lei nº 12.796/2013, que amplia a educação infantil para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar um ideal educacional no Brasil.

Considerando que a educação escolarizada é um dever do Estado e um direito do cidadão, torna-se imperativo assegurá-la a todos e todas, sem distinção, ao compreendê-la como um direito fundamental do ser humano em sociedade. Portanto, no contexto de políticas públicas e de pesquisas, é fundamental estabelecer o diálogo em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil, propondo uma abordagem que permita avançar nas discussões e promover a inserção de todas as crianças, considerando suas diversidades socioculturais e materiais.

Neste trabalho, assumimos o referencial teórico da aprendizagem dialógica, um conceito elaborado a partir da década de 1990, orientado para a busca de formas de superação de desigualdades em uma sociedade que valoriza o conhecimento para compreender e intervir no mundo em que vivemos (Aubert *et al.*, 2016). Esse conceito pressupõe a necessidade de ampliar a “dimensão instrumental” da aprendizagem, entre outros princípios, entendendo que

as interações e o diálogo são centrais para alcançar as finalidades educativas. Suas elaborações apontam que a Educação Infantil de alta qualidade tem impacto importante na trajetória escolar posterior (Aubert *et al.*, 2017).

As motivações de realização deste trabalho foram desencadeadas pelo estudo do conceito de Aprendizagem Dialógica, inicialmente desenvolvido em uma Atividade Complementar Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe), durante uma atuação da autora deste trabalho, enquanto estudante de Licenciatura em Pedagogia. Nesta atuação, também ocorreu o contato com as teses de Lev S. Vigotski, considerando que a base dialógica de aprendizagem é sustentada nos “ombros de gigantes” como ele (Aubert *et al.*, 2016, p. 22). Este autor defende a escola como uma local fundamental para fazer avançar o desenvolvimento psicológico e cultural da criança, desde seus primeiros anos de escolarização, atribuindo ao professorado um importante papel de mediação, ou seja, de “criação e emprego de instrumentos psicológicos culturalmente desenvolvidos que regulam e influenciam as ações humanas” (Vigotski, 1995, p 84).

Estudos que reafirmam as proposições de Vigotski ressaltam que, no contexto de atividades específicas da idade pré-escolar, como brincadeiras sociodramáticas, brincadeiras construtivas, de ouvir e recontar contos de fadas, brincar com casas de bonecas, atividades motoras, por exemplo, são mediadoras e promovem o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas que representam os principais componentes da prontidão escolar: autorregulação e pensamento simbólico (Brofman; Karpov; Rabinovitch, 2020). Portanto, a Educação Infantil pode ser entendida como um lugar de potência e de criação para as crianças e seus/suas professores/as, que permite abrir, dialogicamente, caminhos para a transformação da prática pedagógica.

Conforme apontado por Lazaretti (2011), dentro da linhagem iniciada por Vigotski, destaca-se a obra "Psicologia do Jogo", de Daniil B. Elkonin (1904-1984), originalmente publicada em russo no ano de 1978. Neste trabalho, Elkonin apresenta teses centrais sobre a atividade do jogo, discorrendo sobre seu desenvolvimento histórico e individual. Sua abordagem baseia-se em sínteses teóricas, estudos históricos e dados provenientes de pesquisas genético-experimentais. Tal característica confere à obra uma dimensão de antologia sobre a produção de conhecimento relacionada ao jogo na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), reunindo as principais pesquisas realizadas entre as décadas de 40 e 70 do século XX.

Ainda em consonância com Lazaretti (2011), apesar dos estudos realizados pela

Psicologia histórico-cultural, também conhecida como Escola de Vigotski, da qual Elkonin faz parte juntamente com Vigotski, Luria, Leontiev e seus desdobramentos em Zichenko e Smirnov, buscando compreender, dentro do Materialismo Histórico e Dialético, o desenvolvimento do psiquismo e suas inter-relações com a formação humana em sua totalidade, no Brasil são muito escassas as pesquisas que se pautam em obras desse estudioso. Dentre tantos trabalhos, o único livro ao qual temos acesso em língua portuguesa é "Psicologia do Jogo", traduzido pela editora Martins Fontes no ano de 1998.

Em meio ao debate em torno do ensino na pré-escola e considerando a relevância das atividades mediadoras desde a Educação Infantil, o presente trabalho tem como objetivo central de pesquisa, analisar a atividade 'jogo' apresentada por Daniil B. Elkonin, em seu livro "Psicologia do Jogo", identificando potenciais contribuições para promover a dimensão instrumental da aprendizagem com crianças da pré-escola. Neste sentido, este objetivo parte da necessidade de trazer mais elementos que contribuam para uma atuação docente efetivamente comprometida com o ensino em contexto formal da Educação Infantil, assim como proposto na aprendizagem dialógica.

Para o alcance do objetivo central, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- I. Mapeamento das indicações e finalidades do jogo apresentadas nas DCNEI (Brasil, 2010) e do RCNEI (Brasil, 1998);
- II. Definição e análise do conceito de jogo apresentado por Daniil B. Elkonin no livro *Psicologia do Jogo*, identificando limites e possibilidades para a educação na pré-escola;
- III. Relacionar os elementos extraídos do livro de Daniil B. Elkonin com o princípio da dimensão instrumental que integra a aprendizagem dialógica.

Ao entrelaçar os referidos enfoques, buscamos realizar uma análise abrangente e integrada sobre a compreensão de jogo para Elkonin (2009) na Educação Infantil, com o intuito de contribuir para o embasamento teórico e prático dos profissionais da área. Dessa forma, delineamos os documentos oficiais como fundamentais para orientar as práticas pedagógicas e, posteriormente, aprofundamos a perspectiva de Elkonin (2009), enriquecendo a discussão sobre a relevância do jogo na formação das crianças. Em conjunto, esses elementos visam promover uma perspectiva dialógica (Aubert *et al.*, 2016) e fundamentada sobre a temática, oferecendo subsídios valiosos para a reflexão e atuação no campo educacional.

Para apresentação deste estudo, que tem natureza teórica, abordamos inicialmente os documentos oficiais do Ministério da Educação voltados para a Educação Infantil e a abordagem da brincadeira. Em seguida, oferecemos uma síntese da aprendizagem dialógica e de alguns conceitos fundamentais da Psicologia histórico-cultural no que diz respeito ao tema deste trabalho.

Com apoio nesse referencial teórico, delineamos a metodologia usada neste estudo para, na sequência, mergulharmos na análise do conceito de jogo elaborado por Daniil B. Elkonin, no livro “Psicologia do Jogo”. Desta análise, deduzimos limites e possibilidades de aplicar esse conceito na pré-escola, relacionando os elementos extraídos com o princípio da dimensão instrumental que integra a aprendizagem dialógica.

2 INTERAÇÕES E BRINCADEIRA NA PRÉ-ESCOLA: A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Para contextualizar este estudo, entendemos que seja relevante oferecer ao leitor ou à leitora uma visão mais abrangente do papel atribuído a interações e brincadeiras na pré-escola, que é o contexto educação formal de crianças menores de cinco anos, no contexto brasileiro. Nessa primeira seção, apresentamos brevemente o enfoque dos documentos oficiais destinados a essa faixa etária.

2.1 Definições e direcionamentos oficiais para a pré-escola

Como ressaltado na introdução desta pesquisa, foi a partir da década de 1990 que a concepção da indissociabilidade entre o cuidar e o educar ganhou relevância, acompanhada pela legislação que reconheceu a criança como um sujeito de direitos. Ao longo dos anos que compreendem os meados da década de 80 e toda a década de 90, observaram-se significativos avanços e conquistas na área da Educação Infantil brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF (Brasil, 1988) foi um marco nesse contexto, estabelecendo que a garantia da Educação Básica, compulsória e gratuita, passasse a ser uma responsabilidade atribuída ao Estado. De acordo com o documento:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 1988, p.121-122)

No art. 205, a CF (Brasil, 1988) define a educação como direito de todos. No artigo 208, a mesma lei garante a efetivação do dever do Estado com a educação, incluindo, no inciso IV, o atendimento em creches e pré-escolas. Dessa forma, a CF (Brasil, 1988) representa um significativo avanço para as crianças de 0 a 6 anos, assegurando seus direitos e, entre esses, o direito à educação infantil.

Após a promulgação da CF (Brasil, 1988), que estabeleceu bases importantes para a garantia do direito à educação das crianças, diversos documentos e leis surgiram no intuito de assegurar, sistematizar e consolidar esse direito. Outro marco relevante foi a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069 de 1990), que reconheceu a criança e o adolescente como sujeitos de direito, incumbindo à família, à comunidade e à sociedade civil o dever de zelar pelo seu pleno desenvolvimento, conforme preconiza o Art. 4:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, p.14)

Além disso, importantes iniciativas foram elaboradas e aprovadas, tais como a "Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade", o documento "Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil", o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Lei nº 10.172, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, estabelecendo 25 metas para essa etapa educativa.

Esses ordenamentos normativos e políticos, de certa forma, delinearam uma nova fase no atendimento à criança pequena no Brasil, demandando uma orientação mais específica de caráter educacional e políticas públicas voltadas para assegurar o provimento desse direito fundamental. Nesse contexto, o ECA (Brasil, 1990) destaca-se como uma peça fundamental, reafirmando o compromisso da sociedade em garantir o desenvolvimento pleno e digno das crianças e adolescentes.

Diante dessa estrutura normativa, adentramos agora na análise dos documentos oficiais

que norteiam a Educação Infantil, com foco específico na abordagem da brincadeira. Essa análise visa compreender como a temática é tratada nas diretrizes e orientações, revelando a importância atribuída à dimensão lúdica no desenvolvimento das crianças. Essa reflexão sobre a forma como a brincadeira é abordada nessas diretrizes constitui um passo crucial para a compreensão da concepção e prática da Educação Infantil no contexto normativo brasileiro.

Adentrando no tema, para compreender o papel da brincadeira na Educação Infantil brasileira, apresentaremos brevemente dois documentos voltados para a Educação Infantil, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 90 e início dos anos 2000, os quais são considerados os mais importantes para essa faixa etária, sendo eles: RCNEI (Brasil, 1998) e DCNEI (Brasil, 2010).

Com o intuito de auxiliar a prática do professor e da professora, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), conforme enfatiza Paulo Renato Souza² (1998) no início do documento, atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e deve ser compreendido como um guia de reflexão. Este guia traz consigo orientações valiosas para a condução de práticas educativas eficazes e contextualizadas para o desenvolvimento das crianças nessa fase. De acordo com o documento:

[...] o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (Souza, 1998, v.1, n.p, grifo nosso)³

Desse modo, o RCNEI (Brasil, 1998) é estruturado em três volumes. O primeiro volume funciona como uma introdução ao documento, fornecendo um breve histórico da Educação Infantil no país e abordando distintos âmbitos de experiência, como "Formação Pessoal e Social" e "Conhecimento de Mundo". No segundo volume, denominado "Formação Pessoal e Social", destaca-se a ênfase na construção do sujeito, com os eixos de trabalho centrados na Identidade e na Autonomia. Por sua vez, o terceiro volume, denominado "Conhecimento de Mundo", explora as diversas linguagens, abrangendo como eixos o

² Paulo Renato Souza foi, em 1998, ministro de Estado da Educação e do Desporto do Brasil. Disponível na Íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

³ Carta do Ministro presente nos três volumes de: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

movimento, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

As DCNEI's (Brasil, 2010), fixada pela Resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009, também estão em consonância com o contexto de expansão e reconhecimento da Educação Infantil brasileira desde a Constituição de 1988, como dever do Estado, apresentando que:

[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2010, p. 07)

Um de seus objetivos é "[...] estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil" (Brasil, 2010, p. 07). O documento abrange definições essenciais, delineando aspectos fundamentais como a concepção da Educação Infantil, a compreensão da criança, a estrutura curricular e a proposta pedagógica. Nele, são explicitados os princípios que devem fundamentar esta etapa da educação básica, os objetivos da proposta pedagógica, a organização do espaço, tempo e dos materiais, bem como a abordagem da diversidade, incluindo considerações específicas sobre as crianças indígenas e do campo. As práticas pedagógicas presentes na Educação Infantil também são contempladas, consolidando o documento como um guia abrangente e imprescindível para nortear as práticas educativas.

Esses documentos têm o propósito de orientar as diretrizes e critérios essenciais para a promoção de um ambiente educacional adequado e de qualidade destinado às crianças na Educação Infantil. O que apresentamos até o momento é apenas um pequeno esboço dos objetivos desses documentos-guias, deixando inúmeras outras questões a serem exploradas. Contudo, devido ao escopo já delimitado desta pesquisa, nossa abordagem se restringe a uma breve apresentação, tendo como foco a concepção da brincadeira neste contexto, a ser explorada na sequência.

2.2 A concepção do brincar nos documentos oficiais analisados

A partir da visão geral acerca de alguns documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, apresentaremos como a brincadeira é entendida por esses materiais. Ao longo deste item, no entanto, concentramos nossa análise na compreensão da brincadeira trazida, sobretudo, nos RCNEI's (Brasil, 1998), por ser entre os documentos oficiais analisados o que aborda a

questão da brincadeira de forma mais explícita. Ressaltamos, porém, que os demais documentos, como os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" e as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", apresentam-se em consonância com as ideias aqui expostas.

Observa-se que nos RCNEI e nas DCNEI, a brincadeira é considerada como central no trabalho a ser desenvolvido com a criança menor de cinco anos nesta primeira etapa da Educação Básica. A importância da brincadeira é ressaltada nas DCNEI, ao afirmar que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**” (Brasil, 2010, p. 25).

O RCNEI, por exemplo, compromete-se na “[...] busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras [...]” (Brasil, 1998, v.1, n.p). Esse comprometimento indica o brincar como um dos objetivos gerais que deve ser contemplado pela prática na Educação Infantil, afirmando que, por meio dessa atividade, as crianças expressam suas “[...] emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades [...]” (Brasil, 1998, v.1, p. 63). Além disso, no mesmo documento, as “[...] brincadeiras no espaço interno e externo [...]” (Brasil, 1998, v.1, p. 55) são incluídas nas atividades permanentes da Educação Infantil.

Para o RCNEI a brincadeira é considerada como uma atividade intrínseca à criança, fundamentada na imaginação e na interpretação da realidade (Brasil, 1998, v.2). Assim, a motivação para a brincadeira encontra-se igualmente no âmbito interno, como destacado: “[...] a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social” (Brasil, 1998, v.2, p.23). A partir dessa compreensão, o desenvolvimento da brincadeira, segundo o documento, depende unicamente da vontade da própria criança, que

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (Brasil, 1998, v.1, p. 28)

Sob esta perspectiva, o desenvolvimento do brincar, conforme orienta o documento, está intrinsecamente vinculado à autonomia da criança, que, ao se envolver nessa prática, expressa sua singularidade e estabelece relações sociais significativas. O documento ressalta que, na brincadeira, as crianças relacionam suas experiências prévias com ações provocadas ou

sugeridas pelos objetos que manipulam. Dessa forma, “[...] Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova” (Brasil, 1998, v.2, p.23).

Os conhecimentos das crianças, como suas concepções sobre si mesmas e as pessoas ao seu redor, são expandidos à medida que utilizam a linguagem do faz-de-conta. Além disso, suas identidades também são enriquecidas por esse processo, uma vez que são capazes de representar outras formas de ser (Brasil, 1998, v.1). Nesse sentido, “É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (Brasil, 1998, v.1, p. 29).

Além da ampliação dos conhecimentos, a brincadeira colabora com a autoestima das crianças e com o processo de interiorização de determinados modelos dos adultos, importantes, também, no desenvolvimento de outras capacidades “[...] como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (Brasil, 1998, v.2, p. 22).

O RCNEI, portanto, apresenta a brincadeira como uma linguagem infantil, ocorrendo no nível da imaginação e demandando que a criança domine uma linguagem simbólica para se desenvolver plenamente nessa atividade. Por meio dessa prática, a criança se apropria de elementos da realidade, atribuindo-lhes novos significados, ratificando a ideia de que “[...] Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (Brasil, 1998, v.1, p. 27). O papel assumido pela criança na brincadeira é considerado um indicador dessa atividade, já que por meio dele, ela passa a agir conforme o papel estabelecido.

No que tange às possibilidades de trabalho na Educação Infantil, o RCNEI destaca que na instituição, é possível oferecer às crianças condições para aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas provenientes de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos (Brasil, 1998, v.1).

Diante desse contexto, torna-se evidente que o RCNEI estabelece uma distinção entre a brincadeira e as atividades pedagógicas direcionadas pelo professor, como indicado no trecho a seguir:

[...] não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (Brasil, 1998, v.1, p. 29)

Observamos que, no âmbito do RCNEI, a brincadeira não é considerada como um elemento que contribui para a aprendizagem científica das crianças, alinhando-se a outras abordagens presentes nos documentos oficiais. Contudo, ao longo deste trabalho, propomos explorar as possíveis contribuições que a brincadeira pode oferecer para a aprendizagem científica na Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral de bebês e crianças menores de cinco anos. O princípio da dimensão instrumental (Aubert *et al.*, 2016) e a concepção de desenvolvimento infantil proposta na Psicologia Histórico-Cultural serão o referencial teórico para compreender e explorar essas contribuições.

De maneira geral, esses documentos entendem a brincadeira como uma atividade intrínseca à criança, que se desenvolve natural e espontaneamente durante a infância. Portanto, não é recomendada a interferência do adulto nesse processo, uma vez que a motivação para a atividade lúdica é interna. Analogamente, os processos de aprendizagem na Educação Infantil dependem da vontade da criança, cabendo ao professor estruturar seu trabalho conforme os desejos dela.

Entre os eixos norteadores do RCNEI, destacam-se “[...] o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretívismo no trabalho pedagógico [...]” (Arce, 2007, p. 27). Diante disso, podemos notar que as ideias de espontaneidade e de naturalidade do brincar estão presentes desde a origem da Educação Infantil brasileira, as quais levam a compreensão de que a brincadeira não necessita de intervenção, já que a criança a desenvolve livremente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: BUSCANDO APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Este trabalho está fundamentado na perspectiva da aprendizagem dialógica, em diálogo com autores da vertente da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que essa aproximação pode contribuir para trazer subsídios necessários à qualificação do ensino na pré-escola contemporânea. Esta seção apresenta o conceito de aprendizagem dialógica e alguns pressupostos de Vigotski e Elkonin, a fim de contextualizar o livro “Psicologia do Jogo” como objeto deste estudo.

3.1 Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica, adotada como referencial teórico neste trabalho, é um conceito multidisciplinar que, amparado nas principais teorias e investigações científicas em âmbito internacional, possibilita analisar os desafios educacionais e propõe alternativas para superá-los (Aubert *et al.*, 2016). Esta concepção vem orientando pesquisas que, ao longo das últimas décadas, apresentam evidências científicas de atuações educativas de êxito que promovem aumento dos níveis de aprendizagem de todas as meninas e meninos para a superação de desigualdades sociais e educativas (Aubert *et al.*, 2016).⁴

A concepção de Aprendizagem Dialógica concentra-se em estudos que abordam as interações mais eficazes entre crianças e adultos em suas comunidades, seja com adultos seja entre seus pares, com o objetivo de alcançar as mais elevadas expectativas de aprendizagem para todos (Aubert *et al.*, 2016). Nessa perspectiva, essa concepção fundamenta-se na ideia de que as interações e o diálogo são elementos fundamentais para a aprendizagem na atual "sociedade da informação", termo utilizado para descrever a transição do modelo de desenvolvimento industrial para o informacional, impulsionado pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação ocorridos nas últimas décadas.

Aubert *et al.* (2016) explicam que as mudanças ocorridas na sociedade da informação nas últimas quatro décadas também têm provocado alterações nas relações sociais, fenômeno denominado de "giro dialógico". Esse processo consiste na transição gradual de interações

⁴ No ano de 2012, o CREA concluiu a pesquisa Includ-ed financiada pela União Europeia, sendo, até então, a maior já realizada no campo das ciências humanas. Esta pesquisa validou sete atuações educativas de êxito, sob a base da concepção da Aprendizagem Dialógica: Biblioteca Tutorada, Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Modelo Dialógico de Prevenção de Conflitos e Formação Dialógica do Professorado (Mello; Braga; Gabassa, 2020).

baseadas em relações de poder para interações baseadas no diálogo. Os autores exemplificam que, enquanto anteriormente prevalecia a autoridade inquestionável do pai no ambiente familiar, hoje ocorrem questionamentos por parte dos filhos e da esposa sobre suas decisões autoritárias, resultando em interações cada vez mais dialógicas. Em outras palavras, comportamentos autoritários, nos quais apenas uma pessoa determina tudo, têm sido cada vez menos aceitos.

Aubert *et al.* (2016) indicam que "as relações de poder fundamentadas na autoridade da sociedade patriarcal estão sendo substituídas por relações dialógicas, nas quais é possível chegar a um consenso ou a um conflito constante caso não se atinja um acordo" (p. 27, grifo das autoras). Essa mudança tem sido observada em diversos âmbitos da sociedade, inclusive nas escolas, nas interações entre professores e alunos, e entre família e escola. Portanto, esses autores ressaltam a necessidade de desenvolver novas teorias educacionais que acompanhem essas transformações, uma vez que as concepções objetivista e construtivista da sociedade industrial já não são suficientes para promover as melhores aprendizagens para todos.

De acordo com a abordagem da aprendizagem dialógica conforme Aubert *et al.* (2016), as atuações educativas de êxito propostas no *projeto Includ-ed* (CREA, 2006) referem-se a práticas pedagógicas bem-sucedidas que promovem a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Essas atuações são caracterizadas pela criação de ambientes de aprendizagem que valorizam a diversidade, promovem a participação ativa dos alunos e incentivam a colaboração entre eles. Além disso, essas práticas reconhecem e respeitam as diferentes formas de conhecimento e experiências dos estudantes, buscando criar oportunidades para que todos possam se envolver plenamente no processo de aprendizagem.

A fundamentação em Aprendizagem Dialógica aponta a necessidade de buscar compreender não apenas as especificidades que compõem a Educação Infantil atreladas ao jogo, mas também como cada uma delas contribui para o estabelecimento de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades da sociedade atual. Neste sentido, concordamos com Rossetti-Ferreira *et al.* (2009, p. 438), ao sinalizarem que:

Visões teórico-metodológicas contribuem para construir realidades sociais que podem, por sua vez, influir, modificar e ampliar/restringir o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas, podendo muitas vezes até inseri-las em um movimento de exclusão. As teorias, em função de seus pressupostos, consolidam formas não só de compreender e estudar os processos desenvolvimentais, como também elas constituem as relações que lhes darão suporte e as práticas profissionais que incidirão sobre elas.

De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), a Aprendizagem Dialógica é um paradigma conceitual que origina uma forma transformadora de aprendizagem e interação em torno da superação das desigualdades sociais, na escola e fora dela, a partir de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças, sintetizados a seguir.

O **diálogo igualitário** corresponde à comunicação centrada na pretensão de validade, na argumentação racional, evitando o discurso baseado na posição de poder de quem fala e sua colocação na hierarquia social (Mello; Braga; Gabassa, 2012). O princípio da **inteligência cultural** enuncia a capacidade argumentativa que todos e todas têm e que podem apresentar em um contexto social compartilhado, valorizando as contribuições de diferentes grupos para a compreensão dos problemas sociais (Aubert *et al.*, 2016).

Sendo assim, a Aprendizagem Dialógica tem como objetivo a **transformação** das relações e do contexto social por meio do diálogo e do consenso (Mello; Braga; Gabassa, 2012). Nessa compreensão, a **dimensão instrumental** se refere aos saberes validados socialmente, entendendo-os como a base para edificar uma sociedade mais democrática (Gómez, 2004) e tornam os sujeitos capazes de examinar criticamente o contexto social para transformá-lo (Aubert *et al.*, 2016).

Desse modo, a Aprendizagem Dialógica aponta a **criação de novos sentidos**, novos significados e novos valores, capazes de auxiliar a busca de relações democráticas (Gómez, 2004), ancorando-se em concepções solidárias e igualitárias, na construção de consensos e na constituição de grupos que compartilham e se apoiam mutuamente (Aubert *et al.*, 2016). A formação de práticas solidárias, destacada no princípio da **solidariedade**, é um ponto nevrálgico na construção de relações democráticas, na luta pela liberdade de todos e todas (Mello; Braga; Gabassa, 2012). O princípio de **igualdade de diferenças** propõe que a igualdade não se sobreponha à diferença, reconhecendo a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclamando o igual direito de ser diferente (Aubert *et al.*, 2016).

Conforme apontado por Aubert *et al.* (2016), considerando a sociedade globalizada e informacional, torna-se imprescindível a busca por uma educação que esteja em consonância com o movimento de mudança dialógica. Essa mudança refere-se a um processo de transformação contínua e dinâmica, caracterizado pelo diálogo constante e pela interação entre diferentes perspectivas, conhecimentos e experiências. Em qualquer campo do conhecimento, uma teoria ou abordagem não pode ser considerada definitiva, correta e eficaz de forma permanente. Pelo contrário, é crucial reconhecer as contribuições anteriores, estar aberto ao

diálogo e à integração de novas ideias, e estar sempre disposto a avançar e a evoluir em resposta às demandas e desafios emergentes. Em resumo, a mudança dialógica implica uma postura de abertura, flexibilidade e adaptação constante diante das complexidades e dinâmicas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, rechaçamos os altos índices de fracasso escolar relacionados à desregulação de crianças e adolescentes, que podem ser consequência da dificuldade desses jovens em lidar com as demandas acadêmicas, sociais e emocionais do ambiente escolar. Essa desregulação pode interferir na capacidade de concentração, na habilidade de seguir regras e instruções, no relacionamento com os colegas e professores, entre outros aspectos fundamentais para o sucesso acadêmico. Observa-se, também, uma tendência de algumas teorias da aprendizagem se basearem em argumentos "científicos" para justificar ações educativas excludentes. Dessa forma, a presente pesquisa direcionar-se-á ao princípio da dimensão instrumental, cuja fundamentação se apoia na perspectiva histórico-cultural, entre outros autores, conforme mencionado.

Enfim, com base na perspectiva dialógica, este trabalho busca contraposição frente à redução de finalidades que ainda marca a etapa da Educação Infantil no século XXI, cujas instituições são frequentemente entendidas como espaços meramente assistencialistas ou, ainda, como espaços formais onde se expressa uma educação informal e assistemática, ou seja, uma educação infantil com ênfase no espontâneo e pragmático, apoiada na empiria cotidiana e dirigida por dados experienciais do sujeito.

3.2 Desenvolvimento infantil e jogo de papéis: o enfoque da Psicologia histórico-cultural

De acordo com a Escola de Vigotski, o desenvolvimento da criança é resultado da apropriação dos bens culturais, que demanda a mediação do adulto (no caso da educação escolar, do professor), o que significa dizer que as conquistas de neoformações psíquicas “[...] somente são possíveis pelo ensino do adulto à criança” (Magalhães; Mesquita, 2014, p. 272). Assim, a importância e a defesa do ato de ensinar decorrem da própria concepção de desenvolvimento humano dessa teoria, uma vez que Vigotski destaca que esse processo não é natural nem espontâneo e sim resultado da apropriação da cultura. É à luz de tal compreensão que o autor formula o princípio segundo o qual “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2012, p. 114).

Ao abordar o desenvolvimento infantil, Vigotski e seus colaboradores colocam em

destaque a relação criança-sociedade. De acordo com Pasqualini (2009, p. 33):

(...) vemos que Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola.

Corroborando com as ideias de Vigotski e demais autores de sua escola, Elkonin (2009) ressalta a importância de uma abordagem histórica para compreender o desenvolvimento infantil, destacando que estágios específicos se delineiam ao longo da história da humanidade, acompanhados por alterações no papel da criança nas sociedades. Sua análise sobre a origem histórica do jogo de papéis, no livro “Psicologia do Jogo” ilustra claramente essa ideia, revelando que o emprego de jogos e brincadeiras é relevante para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças na fase de educação infantil. Dessa forma, mesmo diante da limitada disponibilidade de pesquisas em língua portuguesa sobre a obra de Elkonin, é possível extrair valiosas diretrizes pedagógicas para fundamentar práticas educativas na infância, destacando o jogo como atividade-guia para a criança pré-escolar.

Elkonin (2009), partindo das proposições de Lev S. Vigotski (1896-1934) e da teoria da atividade de Alexis N. Leontiev (1903-1979) sustenta que o jogo desempenha uma função primordial no desenvolvimento humano, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar distintos papéis, experimentar novas situações e cultivar habilidades e competências cruciais para sua formação integral. O autor ressalta que o jogo é inerentemente vinculado à cultura, refletindo as normas e valores específicos de uma sociedade.

Realçamos a relevância de Elkonin para a Psicologia histórico-cultural, apresentando as palavras de Lazaretti (2011, p. 65):

[...] Durante toda a sua vida, tentou unir organicamente, desenvolver mediante os resultados das investigações experimentais, elaborar e confirmar os princípios norteadores da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Para ele, qualquer forma de atividade, como a comunicação, a brincadeira, o estudo e o trabalho são mediados pelo princípio histórico e cultural (Zinchenko, 1994; 2004).

Assim, nosso trabalho enfoca as contribuições da Psicologia histórico-cultural, destacando, especialmente, as teorias de Elkonin (2009) e de Leontiev (2010) no que se refere à periodização do desenvolvimento psíquico e à atividade-guia do período pré-escolar, a brincadeira de papéis. Alinhamos nossos estudos a essa corrente teórica por suas potenciais

contribuições para uma pedagogia crítica e comprometida com uma concepção de ser humano e de sociedade em permanente transformação, visando alcançar ampla e plena emancipação.

Nessa perspectiva, as pesquisas da teoria do jogo de Daniil B. Elkonin (1904-1984), presentes em "A Psicologia do Jogo" (2009), podem nos orientar em direção a um caminho potencializador, buscando uma educação que promova integralmente o desenvolvimento do aluno e da coletividade. Isso contrasta com a abordagem que meramente os limita a reforçar habilidades já formadas, por meio da mera transmissão quantitativa de conteúdo empírico.

Nessa direção, realçamos as indicações de Lazaretti (2011, p. 54) de que "[...] Elkonin evidenciou a necessidade urgente de uma reorganização radical dos métodos e planos de ensino, revelando que as capacidades cognitivas das crianças eram muito superiores ao que estava sendo desenvolvido na escola soviética." A autora explica que Elkonin nasceu no dia 29 de fevereiro de 1904 em uma pequena aldeia pertencente à província de Poltava na Ucrânia, em um período pré-revolucionário, desenvolvendo seus estudos e trabalhos nesse contexto de luta e desejo da construção de um novo homem, orientado pelos princípios de uma sociedade socialista, e apresentando como base teórica e metodológica de seus trabalhos o marxismo.

Segundo Lazaretti (2011, p. 17), Elkonin não apenas foi um destacado psicólogo soviético, mas também um especialista nas áreas de pedagogia e de psicologia infantil. Ele foi responsável por produções dedicadas à historicidade da infância, conduzindo investigações sobre a psicologia das crianças desde a primeira infância até a adolescência, abrangendo as idades pré-escolar, escolar inicial, média e avançada. Seus estudos focalizaram o desenvolvimento da personalidade infantil, a formação do pensamento, o desenvolvimento da linguagem e a assimilação da leitura e da escrita. Ele dedicou especial atenção à formação dos diferentes tipos de atividades infantis, ou seja, à atividade dominante em cada período do desenvolvimento.

No livro "Psicologia do Jogo", o autor explica que a criança não domina com consciência as relações sociais dos adultos. Sendo assim, ela "[...] atua conforme o dita seu desejo e coloca-se objetivamente na posição do adulto, operando-se ao mesmo tempo uma orientação eficiente de emotividade nas relações e nos sentidos de seu procedimento" (Elkonin, 2009).

Para Elkonin (2009), a origem e o desenvolvimento do jogo na ontogenia estão intrinsecamente ligados à assimilação da atividade humana e das relações sociais pela criança, sendo esse processo constantemente orientado pelos adultos. Essa dinâmica fundamenta a tese de que o jogo é resultante da interação entre a criança e o adulto, mais especificamente, da influência educativa exercida pelos adultos nessa relação. Sob essa perspectiva, o autor enfatiza

que, se uma das raízes históricas da brincadeira infantil é o trabalho, a outra é a arte. Nesse sentido, a observação da criança acerca do trabalho de um lixeiro, por exemplo, conduz a uma percepção focalizada no que mais deseja, ou seja, a corrida com pacotes para alcançar o caminhão.

Apoiando-se em estudos antropológicos e etnográficos, Elkonin (2009) evidencia que o jogo de papéis é observado de maneira rara em comunidades primitivas e mesmo em sociedades com economias baseadas em formas rudimentares de agricultura e pecuária, onde as crianças são prontamente integradas às atividades dos adultos. Ele conclui que a origem desse tipo de jogo está associada à transformação do papel desempenhado pela criança na vida social, especialmente em relação ao seu afastamento das atividades produtivas.

A tese da origem histórica do jogo protagonizado é a mais importante da teoria de Elkonin (2009) e nas palavras do autor:

(...) pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva, inata, interna, de nenhuma espécie. (Elkonin, 2009, p. 80)

O surgimento do jogo de papéis, conforme destacado por Elkonin (2009), está intrinsecamente relacionado à complexificação das forças produtivas ao longo da história. Este processo progressivo torna o trabalho dos adultos inacessível para a criança, afastando-a da esfera produtiva e das atividades adultas, demandando, assim, um período de preparação especial para o trabalho e para a vida adulta. Os jogos de papéis emergem como um meio peculiar de inserção na esfera da vida e nas relações adultas, anteriormente vedadas às crianças, delineando um novo período no desenvolvimento infantil conhecido na psicologia infantil como o período do desenvolvimento pré-escolar.

É relevante salientar que não há um momento histórico singular para o surgimento do jogo, uma vez que entre diferentes povos, ele se manifesta em épocas diversas. Conforme Elkonin (2009), é importante ressaltar que sociedades primitivas não apresentavam condições objetivas suficientes para seu desenvolvimento, devido à incipiência no desenvolvimento das forças produtivas e das ferramentas. Isso implica que, nessas sociedades, os pais podiam integrar seus filhos nas atividades produtivas sem a necessidade de um preparo especial. De acordo com o autor:

Nas condições da sociedade primitiva, com seus meios e formas de trabalho relativamente elementares, até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até a mão, na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura. A independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, é com esse status dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado. (Elkonin, 2009, p. 59-60)

Como destacado, o surgimento do jogo protagonizado está atrelado à nova posição social da criança. Diante da impossibilidade de ser integrada na sociedade por meio de uma atividade diretamente útil, a criança reconstrói diferentes facetas da vida adulta por meio do jogo (Elkonin, 2009). Elementos como o uso de objetos, as relações sociais e suas normas, antes assimilados pela criança na atividade produtiva, passam a ser aprendidos no contexto do jogo protagonizado, ocorrendo no âmbito do coletivo de crianças. A reconstrução das atividades adultas se efetiva com a utilização de objetos lúdicos, substitutos dos reais, e por meio de uma ação específica com esses objetos, denominada de *ação lúdica*.

Apoiando-se nas proposições de Leontiev, Elkonin (1987) defende que, em cada fase do desenvolvimento, há uma atividade específica realizada pela criança que mais efetivamente impulsiona seu desenvolvimento, denominada de *atividade-guia*. Essa atividade desempenha o papel mais crucial no desenvolvimento psicológico, enquanto outras atividades assumem um papel secundário, operando como linhas acessórias no processo de desenvolvimento.

No primeiro ano de vida, a comunicação direta se destaca como a atividade-guia, sendo sucedida pela manipulação dos objetos, mediada pelo adulto. A manipulação assume uma condição essencial para o desenvolvimento das ações, as quais desempenharão um papel fundamental na evolução do jogo protagonizado. Segundo Elkonin (2009), o desenvolvimento da brincadeira na ontogenia está geneticamente vinculado à formação das ações com os objetos durante a primeira infância. O autor argumenta:

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação. (Elkonin, 2009, p. 216)

À medida que os adultos utilizam objetos, eles exemplificam os modos sociais de empregar esses itens, os quais, gradualmente, a criança incorpora de forma autônoma. A

ampliação das ações ocorre de maneira progressiva durante a atividade conjunta com os adultos, abarcando um espectro cada vez mais extenso de objetos. Na conduta da criança, tornam-se evidentes ações que refletem suas interações com objetos e pessoas, conforme descrito por Elkonin (2009). As ações assimiladas durante as atividades com os adultos adquirem uma dimensão lúdica quando a criança transpõe o uso aprendido de um objeto em uma ação para outras atividades. Um exemplo ilustrativo é quando a criança aprende a pentear o cabelo com um pente e estende essa ação para pentear suas bonecas, ou até mesmo utiliza uma régua para realizar essa atividade lúdica.

Ao compreendermos a origem histórica da brincadeira de papéis na sociedade e da percepção de que seu surgimento na ontogenia não se dá de maneira espontânea, mas sim por meio do ensino, torna-se imperativo explorar de que forma esse processo se desenrola no ambiente escolar. Considerando que a brincadeira de papéis é reconhecida como a atividade-guia no período pré-escolar, essa constatação pode servir como base para a elaboração do planejamento de ensino sob a responsabilidade de docentes.

Portanto, reiteramos a necessidade de investigar como a introdução e a promoção desse tipo de atividade podem ser integradas de maneira efetiva pelos profissionais da educação, garantindo que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se beneficiem plenamente dessa prática, alinhando-se à concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil e ao princípio de dimensão instrumental da aprendizagem dialógica. A análise do livro “Psicologia do Jogo” está relacionada com a busca de identificação de limites e possibilidades do conceito de jogo na perspectiva de Elkonin (2009), para, em seguida, contrapô-los com a dimensão instrumental da Aprendizagem Dialógica, entendendo a pré-escola como um dos espaços potenciais para desenvolvimento de sujeitos capazes de examinar criticamente o contexto social para transformá-lo (Aubert *et al.*, 2016). Na sequência, mostramos como essa busca se realizou.

4 METODOLOGIA

A seção de metodologia deste trabalho compreende quatro subseções fundamentais que delineiam o processo de pesquisa adotado. Primeiramente, o "Delineamento da pesquisa" descreve a estrutura e os procedimentos adotados para investigar o problema em questão. Em seguida, aborda-se a "Escolha do tema", discutindo os critérios e razões que levaram à seleção específica do assunto de estudo. Posteriormente, a subseção "Elaboração do plano de trabalho" detalha como foi concebida a organização das atividades e recursos para o desenvolvimento da

pesquisa. Por fim, a subseção "Da coleta de dados à análise de conteúdo" explica os métodos empregados para obter e interpretar as informações relevantes, destacando os procedimentos de coleta, processamento e análise dos dados. Essas etapas metodológicas são cruciais para garantir a solidez e a confiabilidade do estudo ao leitor e a leitora.

4.1 Delineamento da pesquisa

O processo de pesquisa resume-se em uma atividade científica básica que, por meio de questionamentos e reconstrução da realidade, fomenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade, pois à luz de teoria e ação, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2001, p. 17).

Ao escolher uma metodologia de pesquisa, escolhemos também uma maneira de caminhar no mundo durante a investigação, construindo, compreendendo e transformando a realidade conjuntamente com quem vive a dimensão dela focalizada (Gabassa; Mello, 2009, p. 79). Em vista disso, utilizamos como caminho os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, com apoio nas indicações de Lima e Miotto (2007).

Por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, temos a intenção de explorar o campo da literatura sobre o tópico central deste estudo e de compreender lacunas e apontamentos de estudos anteriores, pois a pesquisa bibliográfica “fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados” (Cresweel, 2007, p.46).

Deste modo, esse tipo de estudo permite “compreender o movimento da área, a configuração da mesma, suas propensões teóricas e metodológicas, além de permitir sua análise crítica, apontando tendências, lacunas e recorrências” (Vosgerau; Romanowski, 2014⁵ *apud* Prezensky, 2017, p.11). Destacamos, de acordo com Lima e Miotto (2007), que a pesquisa bibliográfica é considerada um procedimento de suma importância para a produção de conhecimento científico, pois é capaz de gerar hipóteses e interpretações em relação a temas pouco explorados, que serão base para outras pesquisas, como é o caso deste presente trabalho.

É fundamental que uma pesquisa científica apresente de maneira clara e detalhada seus procedimentos metodológicos, incluindo o universo delimitado, o instrumento de coleta de

⁵ VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2024.

dados, a descrição das fontes e as bases pesquisadas, conforme destacado por Lima e Miotto (2007, p. 39), visando fornecer uma visão abrangente do processo de investigação e análise da proposta. Ao considerarmos as particularidades e a natureza qualitativa das pesquisas que pretendemos realizar, fundamentamo-nos, como um procedimento imprescindível, nas orientações fornecidas por Lakatos e Marconi (2003) sobre as diversas etapas do levantamento bibliográfico. Segundo essas autoras, a pesquisa bibliográfica envolve distintas fases: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e, por fim, interpretação e redação.

4.2 Escolha do tema

Em consonância com Lakatos e Marconi (2003) a escolha do tema pode ter origem em experiências pessoais ou profissionais, estudos e leituras, da analogia com temas de estudos de disciplinas ou áreas científicas. Desta maneira, nosso tema evidenciou-se após uma busca sobre o tema amplo da relação entre autorregulação e sucesso acadêmico de crianças em idade pré-escolar, bem como as possibilidades de intervenção pedagógica nas brincadeiras e jogos no contexto da escola de educação infantil capazes de subsidiar a autorregulação afetivo, cognitiva e social de crianças.

Para compreender a problemática em torno do tema, as fontes inicialmente consultadas foram buscadas nas seguintes bases digitais: *Educational Resources Information Centre* (ERIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Scopus e Google Scholar*. Essas bases foram escolhidas por abrigarem artigos nacionais e internacionais qualificadas. À medida que aprofundamos a compreensão da problemática e delineamos os objetivos do estudo, outras fontes foram definidas, dentre as quais ressaltamos o livro de Daniil Elkonin, “Psicologia do Jogo”.

Consideramos que, na pesquisa bibliográfica, a leitura destaca-se como técnica central, pois é por meio dela que se pode “identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (Lima; Miotto, 2007, p.41). A partir disto, na leitura inicial, pudemos compreender melhor as formas como o conceito de jogo apresentado por Daniil B. Elkonin poderiam apontar limites e possibilidades de atuação docente na Educação Infantil.

As leituras preliminares foram fundamentais por nos permitirem entender que a busca da relação, inicialmente proposta, entre os conceitos de autorregulação e de sucesso acadêmico,

poderia ser aprofundada por meio da análise da relação entre o conceito de jogo e o de dimensão instrumental da aprendizagem dialógica, com a finalidade de explorar se haveria ou não intervenções pedagógicas que visassem o sucesso escolar das crianças.

4.3 Elaboração do plano de trabalho

Após a exploração das leituras relacionadas à problemática delineada, encontradas em *sites* e plataformas da pesquisa inicial, elaboramos o plano de trabalho com introdução, objetivos e metodologia, deixando a elaboração do desenvolvimento, discussão e conclusão para depois da coleta de dados. Entendemos que, assim, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), haveria mais subsídios para a análise que seria aprofundada nas etapas de investigação.

Para atingir nossos objetivos, percorremos quatro passos:

1. Realização da revisão bibliográfica, após a coleta de dados por meio das plataformas SciELO, Scopus, Google Scholar. Como critério de busca em todas essas plataformas, selecionamos os artigos mais citados que foram quatro artigos nacionais: (Marcolino; Barros; Mello, 2014); (Arce, 2004); (Nascimento; Araújo, Miguéis, 2009) e (Pasqualini, 2009).
2. Definição de que os dados seriam obtidos em dois livros: Psicologia do Jogo, de Daniil Elkonin (2009) e D. B. Elkonin - vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural, de Lucinéia Maria Lazaretti (2011). Ao passo que a análise seria realizada no primeiro, por apresentar o conceito de “jogo”, assumido como objeto deste estudo, o último apresentaria referências para contextualizar o livro e seu autor;
3. Análise de conteúdo do livro selecionado, de Daniil B. Elkonin, por meio de técnicas sugeridas por Bardin (2012), a fim de obter melhor direcionamento e recorte analítico do tema de estudo (ver Apêndice A);
4. Definição das unidades de registro⁶, que são palavras chave (Bardin, 2012, p. 199), que, nesse caso, foi inicialmente "jogo de papéis" e, vista a escassez do termo no decorrer de seguidos capítulos, o termo "jogo". Nesse sentido, pudemos buscar e registrar a unidade de registro ao longo de toda a leitura da obra.

⁶ “[...] A unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos)” (Bardin, 2012, p. 107). Além disso, “a unidade de registro escolhida é o objeto” (Bardin, 2012, p. 66).

A definição das unidades de contexto refere-se aos trechos em que foram identificadas as unidades de registro. Para isso, foram selecionados parágrafos do texto, os quais foram organizados em quadros para análise e interpretação posterior (ver Apêndices A e B).

4.4 Da coleta de dados à análise de conteúdo

Em um primeiro momento, procuramos, nas bases digitais científicas, identificar trabalhos relacionados ao tema em questão, utilizando palavras-chave específicas, tais como: Jogos, Educação Infantil e D. B. Elkonin. Considerando a transitividade previamente discutida da pesquisa e dos dados encontrados nos artigos, os quais destacaram o conceito de jogo e brincadeiras, de Daniil B. Elkonin, na obra "Psicologia do Jogo" (2009) como atividade norteadora no período pré-escolar, realizamos a análise e categorização desse conceito na obra original. Por meio dessa análise, foi possível obter uma visão histórica do desenvolvimento das pesquisas sobre o tema, na área de psicologia da educação, assim como compreender as definições mais contemporâneas. Tal autor foi selecionado tendo em vista sua relevância para o campo da educação e a coerência de sua obra com o referencial teórico assumido neste estudo.

Após a seleção da obra original, realizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, indicando o referencial teórico, o qual, nesta pesquisa, foi utilizado a aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2016). Seguimos então, com a construção do desenho metodológico, escolhendo a técnica a ser utilizada para a investigação das soluções. No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura se apresenta como a principal, pois, de acordo com Lima e Miotto (2007, p. 41), "[...] é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência".

Assim, separamos as leituras da obra por capítulos e cada uma das etapas foi continuamente acompanhada por fases complementares de leituras do tipo informativa, ou seja, aquela destinada para buscar informação que possa responder a questões específicas (Salvador, 1970). Essas fases de leitura foram definidas por Salvador (1970) do seguinte modo:

- Leitura de reconhecimento ou prévio (para certificação da existência ou não das informações buscadas;
- Leitura exploratória ou pré-leitura (para obtenção de uma visão superficial das reais possibilidades de cada fonte de referência);
- Leitura seletiva (para verificar se as informações estão relacionadas ao problema

abordado);

- Leitura reflexiva (aprofundamento sob forma de leitura crítica e leitura interpretativa).

Para levantamento e análise dos dados brutos, utilizamos as técnicas de análise de conteúdo de toda a obra bibliográfica. Conforme Bardin (2012), a análise de conteúdo:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2012, p. 48)

Em consonância com Bardin (2012), o que melhor se aplicou a esta pesquisa foi o uso de indicadores qualitativos, somente, pois observamos, ao longo da coleta e análise dos dados, que quantificar as categorias não traria relevância para os objetivos propostos na pesquisa.

Após essa seleção, efetuamos leituras minuciosas do material, em constantes idas e vindas, permitindo a elaboração de hipóteses provisórias para codificação, categorização e inferência sobre os dados. Esses dados foram organizados em quadros específicos, possibilitando destacar as teses apresentadas pelo autor e identificar elementos teóricos, empíricos e historiográficos que consubstanciam o conceito de jogo.

A codificação foi realizada com a identificação dos trechos (unidades de contexto) diretamente relacionados ao termo “jogo”. Na sequência, iniciamos a análise temática, buscando compreender como o autor o conceitua, define e o relaciona no desenvolvimento infantil, principalmente relacionado ao período pré-escolar e extraíndo os temas de cada uma das unidades de contexto. Os temas emergentes foram agrupados pelas semelhanças apresentadas, possibilitando sua categorização, da seguinte forma:

- C - Conceituação;
- T - Discussão Teórica;
- E - Exemplos;
- R - Relação com outros conceitos;

Após organizar e categorizar os dados brutos, com base em Bardin (2012), seguimos para o terceiro momento fundamental da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesse último momento, os resultados brutos são tratados de maneira significativa, permitindo apresentar quadros de resultados, figuras, etc., e levantar inferências, evidenciando as informações analíticas mais significativas (Bardin, 2012, p. 125-

172).

Assim, a partir de quadros categoriais (Ver apêndice B), pudemos refinar os dados brutos e encontrar resultados relacionados com limites e possibilidades de atuação em relação ao conceito de jogo na pré-escola, na perspectiva da dimensão instrumental da Aprendizagem Dialógica, cuja análise e discussão são apresentados na sequência.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Embora concordemos com as contribuições destacadas pelos documentos e artigos analisados sobre o conceito de brincadeira, apresentadas na seção 2, acreditamos que tais contribuições não ocorrerão naturalmente. Em outras palavras, a brincadeira por si só não garante avanços no desenvolvimento da criança. Na Psicologia histórico-cultural, é possível pensar a brincadeira como resultado das necessidades sociais, uma construção social que não surge naturalmente ou espontaneamente em cada criança (Elkonin, 2009). E na perspectiva da aprendizagem dialógica, referencial teórico abordado também neste trabalho, concordamos com Aubert *et al.* (2016) quando indicam que a qualidade das interações tem um impacto direto na qualidade do ensino e da aprendizagem de meninas e meninos.

Neste trabalho, a brincadeira e as interações ocupam uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, superando a visão de que ela é uma atividade banal e corriqueira de satisfação de desejos infantis. Resgatando mais uma vez as contribuições de Vigotski (1998), o brincar é uma atividade em que tanto os significados social e historicamente produzidos são elaborados quanto os novos podem emergir.

Sendo assim, diante do exposto, nesta seção, buscamos explorar uma visão diferente da exposta nos documentos oficiais acerca da brincadeira. Para tanto, aprofundamos as contribuições de brincadeira e jogos que Daniil B. Elkonin oferece, entendendo-os como capazes de subsidiar a prática pedagógica na pré-escola, explorando limites e possibilidades de atuação do professorado.

5.1 “Psicologia do Jogo”, de Elkonin (2009), e pré-escola

No início deste trabalho, delineamos a constituição da obra de referência analisada, ainda que de maneira concisa. Na obra "Psicologia do Jogo" (2009), Elkonin aprofunda-se na análise da atividade lúdica infantil, estruturando seu trabalho em 447 páginas ao longo de seis

capítulos elucidativos, apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, "*Objeto das Pesquisas é a Forma da Atividade Lúdica das Crianças*", (Elkonin, 2009, p. 11) conduz o leitor por meio de uma reflexão sobre a palavra "jogo" e suas interseções com as formas iniciais de arte, além de explorar a unidade fundamental da forma evoluída de atividade lúdica e a natureza social do jogo de papéis.

O segundo capítulo, "*Acerca da Origem Histórica do Jogo Protagonizado*" (Elkonin, 2009, p. 39) desdobra-se em duas subseções: a primeira voltada à história dos brinquedos e a segunda dedicada à origem histórica da forma desenvolvida de atividade lúdica.

No terceiro capítulo, "*Teoria do Jogo*" (Elkonin, 2009, p. 83), o autor aborda teorias gerais do jogo propostas por Groos e Buytendijk, os problemas da pesquisa do jogo infantil e questões específicas da psicologia do jogo na ciência psicológica soviética.

O quarto capítulo, "*Origem do Jogo na Ontogenia*" (Elkonin, 2009, p. 207) analisa o desenvolvimento de movimentos, ações e comunicação com os adultos no primeiro ano de vida, além das peculiaridades do relacionamento da criança com os objetos e o surgimento das premissas do jogo protagonizado.

O quinto capítulo, "*O Desenvolvimento do Jogo na Idade Pré-Escolar*" (Elkonin, 2009, p. 233), é subdividido em seis seções, explorando temas como a caracterização múltipla do desenvolvimento do jogo, o papel e a situação imaginária, a formação experimental das premissas do jogo protagonizado, a evolução do papel no jogo, o objeto-ação-palavra e o desenvolvimento das atitudes da criança diante das regras do jogo.

Finalmente, o sexto capítulo, "*O Jogo e o Desenvolvimento Psíquico*" (Elkonin, 2009, p. 397) desdobra-se em quatro subseções, explorando o jogo e a evolução das motivações e necessidades, a superação do "egocentrismo cognitivo" a evolução dos atos mentais e a relação entre o jogo e a evolução da conduta arbitrada.

A obra ainda apresenta um anexo com "*Fragmentos das anotações de Vigotski sobre psicologia infantil*" (Elkonin, 2009, p. 423), enriquecendo ainda mais sua fundamentação teórica, seguido pela *Bibliografia* (Elkonin, 2009, p. 435) e *Notas* (Elkonin, 2009, p. 445).

Com o estudo de "Psicologia do Jogo", de Elkonin (2009), foi possível identificar os elementos centrais da atividade-guia da criança em idade pré-escolar e seu papel no desenvolvimento, além de destacar o lugar ocupado pelo jogo na organização das atividades em escolas de Educação Infantil. Esses elementos foram categorizados a partir de aproximações obtidas na análise temática das unidades de contexto.

5.2 Categorias deste estudo

A categorização dos temas encontrados possibilitou encontrar elementos que pudessem subsidiar a organização da educação pré-escolar, tendo o jogo como atividade-guia. Dada essa breve contextualização acerca da obra estudada, iniciaremos a explanação dos elementos agrupados nas categorias elencadas na subseção 4.4 (C, T, E, R).

5.2.1. Elementos agrupados na categoria 1 - Conceituação (C)

Nesta categoria, apresentamos elementos relacionados a uma conceituação abrangente do jogo, na qual Elkonin (2009) explora desde a natureza e o conteúdo do jogo de papéis até sua psicologia, origem, desenvolvimento, decadência e importância para o desenvolvimento infantil. Dentre as considerações feitas pelo autor, destacam-se duas indagações fundamentais:

A primeira é: Existiu sempre o jogo protagonizado ou houve um período da vida da sociedade em que não se conheceu essa forma de jogo infantil? A segunda: A que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado? (Elkonin, 2009, p. 49).

O jogo, segundo Elkonin (2009), exerce influência significativa na esfera da atividade humana, do trabalho e das relações interpessoais, onde a reconstituição desse aspecto da realidade torna-se o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança. Segundo o autor, “[...] O jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade” (Elkonin, 2009, p. 31). Sendo assim, a base do jogo protagonizado em sua forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos - não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem, a variação concreta dos diferentes tipos de vida.

Associando o termo "jogo" a manipulações primárias com objetos, o autor propõe a designação de "exercícios elementares para operar com as coisas" (Elkonin, 2009), salientando que, durante essas manipulações, desenvolvem-se processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, especialmente as coordenações sensório-motoras. Tais manipulações primárias dão origem a diversos tipos de atividades, diferenciando-se ao longo do tempo. De acordo com o autor:

Deve-se chamar **jogo** às manipulações primárias com os objetos? Não cremos que seja conveniente. Denominamo-las **exercícios elementares para operar com as coisas**, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto. Durante essa manipulação exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, sobretudo das coordenações sensório-motoras. Dessas manipulações primárias, surgem, diferenciando-se, outros tipos de diversos de atividade. (Elkonin, 2009, p. 215, grifos nossos)

O autor ressalta a preparação para o surgimento do papel no jogo, destacando a atribuição de nomes próprios às ações da criança e a adoção de nomes próprios sugeridos em semelhança aos adultos. Essas premissas são cruciais para a transição ao jogo protagonizado no final do primeiro período da infância, envolvendo a inserção de objetos substitutivos, complexificação da organização das ações, síntese e separação das ações dos objetos, comparação das ações com as de um adulto e a atribuição de um nome de adulto à criança. Os primeiros indícios de papel no jogo surgem no final dos primeiros anos da infância, entre dois anos e meio e três anos, como exemplificado pelo caso de Volódia, que atribui à boneca o papel de babá.

Ao adjudicar-se um nome próprio e ressaltar as suas próprias ações, por um lado, e ao encontrar semelhança entre seus atos e os atos dos adultos, o que se manifesta pela adoção de um nome próprio sugerido, por outro lado, prepara-se o aparecimento do **papel no jogo**. Só no final dos **primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios de papel**, que se expressam em duas séries de fatores. Em primeiro lugar, põe-se à boneca o nome de uma personagem. Com isso, a criança a destaca dos outros brinquedos como suplente de pessoa. Assim, Volódia (2; 6), quando deitou a boneca perto de outra boneca, grande, na cama, onde a primeira dorme, senta a segunda numa cadeira à beira da dormente e diz, com um sorriso nos lábios, à educadora: "Esta é a babá". (Elkonin, 2009, p. 227/228, grifos nossos)

Ao escolher um nome próprio para si e destacar suas ações, por um lado, e ao identificar semelhanças entre suas ações e as dos adultos, adotando um nome próprio sugerido, por outro lado, a criança está se preparando para o surgimento do papel no jogo. Esses primeiros indícios de papel começam a se manifestar no final dos primeiros anos da infância, entre dois anos e meio e três anos. Esse processo se evidencia quando a criança atribui um nome de personagem à boneca, destacando-a dos demais brinquedos como um substituto de uma pessoa real.

O exemplo dado ilustra uma situação na qual a criança, ao deitar uma boneca perto de outra maior na cama, atribui à segunda o papel de babá, revelando uma compreensão crescente do conceito de representação de papéis durante o brincar. Essa fase crucial no desenvolvimento

infantil, conforme destacado por Elkonin (2009), evidencia a complexidade e a riqueza desse processo, onde as crianças exploram não apenas objetos, mas principalmente as relações e significados subjacentes, preparando-se para uma compreensão mais profunda da vida social e das interações humanas.

Elkonin (2009), em consonância com Arkin⁷ (1948) apresenta cinco trajetórias fundamentais de desenvolvimento dos jogos, abrangendo transições de grupos pouco numerosos para grupos mais numerosos, de grupos instáveis para grupos mais estáveis, de jogos sem enredo para jogos com argumento, de episódios soltos para o desenvolvimento metodicamente estruturado do argumento, e do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social (*apud* Elkonin, 2009, p. 235). Além disso, ele destaca a caracterização do jogo como "descrição sintomática" proposta pelo mesmo autor e sublinha a importância do desenvolvimento do argumento como conteúdo do jogo.

Dentro do contexto das pesquisas de Slávina⁸ (*apud* Elkonin, 2009, p. 247), Elkonin discute a distinção entre o jogo das crianças baseado na protagonização e situação imaginária em comparação com os casos em que esses elementos estão ausentes. Ele enfatiza a importância da protagonização e situação imaginária nos jogos infantis, destacando que diferentes tipos de jogo podem ser praticados com os mesmos brinquedos. Ao abordar as motivações no jogo das crianças, Elkonin destaca dois planos: o impulso direto para interagir com os brinquedos e o fundo formado para as ações, relacionado ao papel assumido pela criança. Nas palavras do autor:

Ao resumir esta série de experimentos, Slávina escreve: "Os resultados dessa série de experimentos convenceram-nos, sobretudo, de que é de extraordinária importância que nos jogos infantis haja protagonização e situação imaginária. Apesar de que as crianças quase não as aproveitam, torna-se impossível eliminá-las do jogo. Com efeito, esse desejo obstinado de conservar a todo o custo o papel e a situação imaginária no jogo é a melhor demonstração de que também são imprescindíveis nessa fase precoce do seu desenvolvimento" (*ibid.*, p. 21). (*apud* Elkonin, 2009, p. 247)

O autor, ao destacar as características essenciais do jogo, revela a complexidade intrínseca dessa atividade. Elementos como papel ou personagem, situação, ações, objetos e a interação com outros personagens são fundamentais na estruturação do jogo. Além disso, ele

⁷ Ao realizar uma pesquisa no banco de dados, não identifiquei a autoria do mencionado por Elkonin (2009). Ao analisar as bibliografias consultadas, constatei que os trabalhos referenciados por ele são:

Arkin, E. A. **El niño y su juguete en las condiciones de la cultura primitiva**. Moscou, 1935.

Arkin, E. A. **La edad preescolar**. Moscou, 1948.

⁸ Slávina, L.S. Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica a edad preescolar. **Izvestia de Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, fascículo 14**. São Petersburgo, 1948.

ênfatiza a formação de regras internas, não necessariamente escritas, que emergem do papel assumido e da situação lúdica.

A análise de Elkonin (2009) vai além da simples manipulação de objetos, explorando a relação entre as a oes das crianças, o desenvolvimento do argumento e a representação do papel. Nesse contexto, é pertinente ressaltar, conforme as autoras Nascimento, Migueis e Araújo (2010), que ao longo da história, a prática desse tipo de brincadeira tem sido transmitida de geração para geração. Essa tradição transformou-se em uma atividade mediadora crucial na relação da criança com o mundo (Nascimento, Migueis, Araújo, 2010). A brincadeira não é apenas um passatempo; ela desempenha um papel significativo na construção do entendimento infantil sobre o entorno, proporcionando uma forma única de interação e compreensão do ambiente que as cerca.

Dessa forma, tanto a análise de Elkonin (2009) quanto a observação das autoras convergem para a compreensão da brincadeira como um fenômeno cultural e psicológico complexo. A atividade lúdica não apenas reflete as dinâmicas sociais e culturais, mas também contribui ativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, conferindo-lhes uma abordagem singular na construção de significados e rela oes.

5.2.2 Elementos agrupados na categoria 2 - Discussão Teórica (T)

Para compreender a fundamental importância do jogo no desenvolvimento infantil, recorreremos   discussão teórica revelada por elementos desta categoria, composta por trechos em que Elkonin (2009) examina o desenvolvimento do psiquismo infantil, considerando as condi oes concretas de vida da criança. É crucial, nesse sentido, assimilar a persistência e a evolução do jogo, especialmente na forma avançada do jogo de papéis, como uma das expressões essenciais da vida da criança contemporânea. Conforme Elkonin (2009) destaca:

Parece-se nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das rela oes humanas que levavam ao êxito. A sua reconstitu  o sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo. Mas o jogo de papéis também tem esse mesmo conteúdo. A  está a sua semelhança. A diferença reside unicamente em que essas regras ou normas das rela oes entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta no jogo de papéis." (Elkonin, 2009, p. 19)

Dessa maneira, o curso evolutivo parece seguir a trajetória dos jogos dramáticos para os esportivos, não ocorrendo o contrário.   medida que são repetidas inúmeras vezes na

atividade coletiva real, as regras que conduzem ao sucesso nas relações humanas destacam-se gradualmente. Tais regras, essenciais para o êxito social, são então constituídas no contexto dos jogos esportivos, configurando o conteúdo intrínseco dessas atividades.

Ao compreendermos o jogo de papéis como uma manifestação rica e complexa da vida da criança, podemos perceber sua relevância no desenvolvimento não apenas lúdico, mas também social e cognitivo. O papel do jogo, segundo a perspectiva de Elkonin (2009), transcende a mera diversão, tornando-se uma ferramenta valiosa na internalização e compreensão das normas e relações humanas que moldarão a interação da criança com o mundo ao seu redor.

Ao contrastar ideias, Elkonin (2009) contesta a visão de Vsevolodski-Guerngross, que sugere a diminuição da importância do jogo em culturas superiores devido à eficiência do ensino escolar, conforme revelado no trecho a seguir.

O jogo na forma evoluída de jogo de papéis, que é uma das formas fundamentais da vida da criança contemporânea, persiste na infância. Neste ponto, não podemos admitir a ideia de Vsevolodski-Guerngross de que "nas culturas superiores, em que a pedagogia como tal constitui-se num tipo especial da prática social, o indivíduo - adulto ou criança - recebe os hábitos necessários ao seu ulterior desenvolvimento por meio do ensino escolar de maneira muito mais racional, em prazo muito mais breve e num grau muito mais elevado. A importância pedagógica e didática do jogo decai" (1933, p. XVIII). (Elkonin, 2009, p. 20/21)

Entretanto, o autor destaca também a limitação da abordagem de Jean Piaget (1896-1980), que, ao focar na formação do símbolo na criança, deixou de explorar a forma evoluída do jogo de papéis.⁹ Essa delimitação temporal, na pesquisa de Piaget, ressaltaria a importância da análise do jogo em seu estágio mais avançado para compreender sua origem, desenvolvimento e declínio. Sobre este autor, Elkonin (2009) destaca:

Piaget (1945), em sua obra, fundamentada na formação do símbolo na criança, não estuda a forma evoluída do jogo de papéis. Piaget detém-se na entrada, investiga algumas premissas de sua manifestação, mas não segue adiante. Isso se deve provavelmente ao fato de que, mais do que o jogo em si, interessava-lhe como nasce na criança a ideia simbólica. Piaget levou sua análise até os 4 anos, a idade em que o jogo de papéis atinge o seu auge, e passa em seguida aos jogos com regras, que aparecem depois dos 7 anos." (Elkonin, 2009, p. 22)

⁹ Piaget é considerado um dos maiores psicólogos do século XX, mundialmente conhecido por elaborar a chamada "epistemologia genética", um estudo sobre a gênese das funções cognitivas no desenvolvimento da criança. Para este autor, "o indivíduo constrói seus conhecimentos através de suas próprias ações: o desenvolvimento da inteligência é fruto de um processo de adaptação, no qual interagem o inato (as estruturas mentais) e o adquirido (a tomada de consciência do mundo exterior)" (Dortier, 2010, p. 488).

Seguindo a tese do Materialismo Histórico e Dialético, de Marx, que Vigotski (1995) aplicou no estudo das relações entre pensamento e linguagem, Elkonin (2009) considerou imperativo identificar a unidade de análise do jogo, ou seja, o elemento mínimo que encapsula as características essenciais do fenômeno lúdico. Essa busca foi realizada por meio da análise da forma mais desenvolvida do jogo, aquela em que as crianças representam papéis, utilizam objetos lúdicos e executam ações sintéticas e abreviadas.

Essas afirmações podem ser sustentadas por elementos extraídos da obra analisada, na qual Elkonin (2009) destaca a importância de considerar as coordenações sensório-motoras fundamentais como base para a capacidade da criança de manipular objetos, sendo essencial para a realização de atividades lúdicas, como mencionado:

Como encontrar essa unidade do jogo, que já não se divide mais, que conserva as prioridades do todo? Unicamente examinando a forma evoluída do jogo de papéis, tal como se nos apresenta na metade da idade pré-escolar. Para analisar o surgimento, desenvolvimento, e declínio do jogo apoiamo-nos na tese metodológica de Marx, segundo a qual as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno em seus níveis inferiores só poderão compreender-se se esse nível superior já for conhecido. (Elkonin, 2009, p. 24)

Portanto, Elkonin (2009) propõe que a compreensão da unidade do jogo só seja possível por meio da análise da forma mais avançada do jogo de papéis, destacando a importância dessa abordagem para examinar o surgimento, desenvolvimento e declínio do jogo. Essa perspectiva, embasada na tese metodológica de Marx, destaca a necessidade de entender as manifestações de um nível superior para compreender fenômenos em estágios inferiores de desenvolvimento.

Ademais, apresenta a pesquisa de Frádkina (1946) como um contraponto à abordagem de Piaget (1945), pois estuda o desenvolvimento das ações lúdicas da criança de maneira vinculada às inter-relações com os adultos. A ênfase na atribuição de nomes lúdicos aos objetos, relacionada às ações realizadas durante o jogo, destaca a importância da linguagem e da interação social no desenvolvimento do jogo, como também destacado na seção anterior.

Em suma, compreendemos, a partir dos dados agrupados nesta categoria, a transição para o jogo protagonizado, enfatizando a atribuição de papéis como um avanço no desenvolvimento do jogo. A discussão sobre o estágio do desenvolvimento do jogo, caracterizado por ações isoladas sem uma relação lógica, destaca a progressão gradual na complexidade do jogo. A distinção entre aprendizagem prática das habilidades físicas dos objetos e a aprendizagem do significado social no jogo temático evidencia a dualidade no

processo de desenvolvimento lúdico.

Por fim, Elkonin (2009) critica teorias centradas nas emoções da criança, defendendo uma abordagem mais objetiva, e destaca a necessidade de estudos experimentais do jogo para uma compreensão mais aprofundada. Essa busca por uma análise sistemática e experimental do jogo reforça a importância do papel dos adultos na introdução e facilitação do jogo na vida das crianças, desafiando a ideia de que o desenvolvimento do jogo seria espontâneo.

5.2.3 Elementos agrupados na categoria 3 - Exemplos (E)

Com base nas apresentadas, consideramos imprescindível adicionar a categoria “Exemplos”, visando ilustrar, por meio de pesquisas conduzidas em conjunto com outros investigadores da época, a fundamentação dos dados extraídos da obra, evidenciando aspectos cruciais do desenvolvimento infantil, sobretudo no tocante à transição do jogo temático para o protagonizado.

Primeiramente, nesta categoria, reunimos apontamentos do autor quanto às fases do desenvolvimento da brincadeira, sendo elas:

- 1ª Fase - Inicialmente não há a presença de regras e nem de argumentos, a ação da criança restringindo-se à manipulação dos objetos.
- 2ª Fase - Depois nota-se a presença de papéis e de argumentos, mas ainda não aparecem com frequência regras claras e bem definidas, nos raros casos em que elas aparecem, as crianças ainda não as compreendem.
- 3ª Fase - Em seguida observa-se o aparecimento de regras mais claras, porém, todas atreladas ao tema da brincadeira.
- 4ª Fase - Por fim, nota-se a mudança no caráter das regras, nessa fase as regras são criadas antes de iniciar a brincadeira e independem do seu tema.

Diante dessas fases, optamos por disponibilizar as evidências que sustentam esta pesquisa em quadros que permitam sua melhor visualização, para posteriormente, destacar os principais exemplos, em coerência com trabalho apresentado até aqui. Em seguida, salientamos algumas considerações atribuídas aos exemplos elencados, organizados em categorias. Vale ressaltar que, em relação aos capítulos 1, 2 e 3 da obra original, não foram encontrados dados relacionados a exemplos, os quais pudessem ser relevantes para a continuação deste trabalho.

Quadro 1 - Elementos extraídos de capítulos do livro “Psicologia do Jogo” agrupados na categoria Exemplos (E)

Ref.	Exemplos
Cap. 1	Não contém.
Cap. 2	Não contém.
Cap. 3	Não contém.
Cap. 4	<p>Flexibilidade na representação de objetos no jogo das crianças.</p> <p><i>"Atribuir um papel específico à boneca ao chamá-la de "babá" - Esse comportamento indica os primeiros indícios do desenvolvimento do papel no jogo, onde a criança começa a atribuir características específicas e nomes aos seus brinquedos, destacando-os como representantes de personagens. "Assim, Volódia (2; 6), quando deitou a boneca perto de outra boneca, grande, na cama, onde a primeira dorme, senta a segunda numa cadeira à beira da dormente e diz, com um sorriso nos lábios, à educadora: 'Esta é a babá'".</i></p> <p><i>"Assim, por exemplo, Tânia (1; 5), ao ver nas mãos da educadora uma boneca, estende as suas para ela. Quando a educadora lha entrega, Tânia segura-a amparada no braço esquerdo, enquanto com a mão direita lhe dá palmadinhas e entoia em voz baixa: 'a-a-a' (embala-a), depois toma-a nas mãos e então 'trá-lá-lá', rodopiando com ela (dança). Em seguida, imita o andar e aproxima-se com ela de uma caixa e, inclinando o rosto da boneca para a caixa, dá estalidos com a língua (dá de comer), após o que se aproxima do carrinho de bebê e deita a boneca nele." - Neste exemplo, Tânia está realizando várias ações elementares em sequência, mas essas ações não têm uma ligação lógica ou uma concatenação clara entre elas. Cada ação é realizada de forma isolada, sem uma relação lógica na sua execução."</i></p> <p><i>"Assim, por exemplo, Tânia bebe de uma xícara vazia; depois dá de beber à educadora, que está sentada ao seu lado, à boneca, a Volódia e a Lena. Ao ver um jarro de água nas mãos de Lena, volta-se para ela e diz: 'bote chá', inclina o jarro para a xícara, retorna ao lado da boneca e dá-lhe de beber, dizendo: 'bebe'." - Aqui, Tânia está envolvida em uma sequência de ações que formam um pequeno enredo no seu jogo. Ela bebe de uma xícara vazia, depois oferece água para a educadora, a boneca, Volódia e Lena, dando a entender que o conteúdo da xícara é chá. Este exemplo ilustra uma conexão entre diferentes ações no contexto do jogo.</i></p> <p><i>"A criança executa com um mesmo objeto três ações, e não uma nem duas: dá de beber à boneca com a pequena xícara, em seguida despeja sobre a cabeça dela o conteúdo da mesma xícara, como se a borrifasse."- Aqui, a criança está realizando uma sequência de três ações com o mesmo objeto (a pequena xícara) no contexto do jogo. Primeiro, ela dá de beber à boneca, depois despeja o conteúdo sobre a cabeça, simulando uma ação de borrifar. Este exemplo destaca como as funções lúdicas do objeto se complicam à medida que a criança experimenta e aprende novas maneiras de interagir durante o jogo."</i></p> <p><i>"Volodia (2; 11) coloca a boneca numa gaveta que faz de banheiro, dá-lhe banho, toma-a nos braços e fala assim: 'Kátia tomou banho, agora vai dormir'; e deita-a em seguida na caminha." - Série de ações lúdicas concatenadas em torno da boneca, que está servindo como uma representação simbólica de uma pessoa e destaca como os jogos começam a refletir a lógica da vida da pessoa e como as ações se encadeiam de maneira mais fluida e natural."</i></p>

Fonte: Adaptado do modelo apresentado no Anexo B.

Diante das informações apresentadas, destacamos a evidente flexibilidade na representação de objetos durante o jogo infantil, conforme revelado nos relatos. Nesse contexto,

os brinquedos metamorfoseiam-se em diversos elementos, seguindo a narrativa imaginária das crianças. A prática de atribuir papéis específicos aos objetos, como designar uma boneca como "babá", sinaliza o início do desenvolvimento do papel no jogo, evidenciando que as crianças estão atribuindo características e nomes aos seus brinquedos, criando representações simbólicas.

Prosseguindo com o exemplo de Tânia, que ilustra a fase inicial do jogo, notamos que as ações são executadas de maneira isolada, sem uma clara ligação lógica entre elas. No entanto, à medida que avançamos nos exemplos, deparamo-nos com situações em que as ações começam a formar sequências mais elaboradas, indicando uma conexão entre diferentes atividades no contexto do jogo. Este desenvolvimento reflete o amadurecimento do jogo infantil, à medida que as crianças elaboram narrativas mais complexas, evidenciando uma progressão notável na natureza do brincar.

A narrativa verbal das crianças sobre o que estão representando no jogo muitas vezes difere das ações reais observadas. Essa distinção destaca a complexidade do jogo infantil, onde as crianças podem atribuir significados específicos às atividades, mesmo que a lógica e a continuidade não sejam evidentes externamente. Esse fenômeno destaca a riqueza da imaginação infantil e como os jogos se tornam veículos para expressar e explorar o mundo ao redor.

Além dos relatos de observação, os exemplos contribuem também para entender como as pesquisas genético-experimentais podem indicar uma abordagem científica para entender o desenvolvimento psíquico infantil. De acordo com Elkonin (2009):

[...] Do nosso ponto de vista, a pesquisa experimental do **jogo** só é possível no processo de formação prolongada da atividade lúdica de uma mesma coletividade infantil com o objetivo especial de dirigir dessa maneira o seu desenvolvimento, cuja tarefa fundamental consistiria em esclarecer as possibilidades e condições de transição de um nível de atuação no **jogo** para outro. Tal estratégia de formação de um processo qualquer até o nível dado de antemão emprega-se muito nos trabalhos de numerosos psicólogos pertencentes à escola de Vigotski. Essa estratégia, que recebeu a denominação de método genético-experimental, distingue-se basicamente do experimento simples, o qual inclui a formação ativa do trânsito do processo ou da atividade de níveis mais baixos para níveis cada vez mais altos. Tal estratégia é de singular importância para pesquisar os processos do desenvolvimento, já que permite criar um modelo experimental próprio. (Elkonin, 2009, p. 240)

Apesar de não oferecer exemplos específicos de pesquisas e psicólogos envolvidos, Elkonin (2009) destaca a aplicação dessa estratégia na investigação de processos como *percepção, memória e formação de conceitos científicos*.

Outro exemplo considerado relevante foi o das crianças Luísa e Olga, que ilustram a

diversidade de atividades e a autonomia das crianças no desenvolvimento do jogo protagonizado. Segue o exemplo:

Luísa colocou os móveis e sentou as bonecas à mesa; em seguida, vai até onde estão as peças de quebra-cabeça e retira-as de um balde grande de brinquedo para metê-las em outro. Faz isso até que acaba o jogo. Nesse meio tempo, Olga fica de costas para Luísa, distribui em pratos as peças do quebra-cabeça. Os pratos estão empilhados. Toma uma peça do balde que tem à sua frente, coloca-a num prato, retira o prato da pilha e deixa-o em cima da cadeira que está ao seu lado. Pega a peça seguinte e coloca-a em outro prato, e assim sucessivamente, até espalhar desse modo mais de 40 pratos, cada um com sua peça de quebra-cabeça. Passa depois a recolher por ordem, com a mesma metodicidade, as peças de cada prato e a pô-las no balde, após o que volta a empilhar os pratos. Quando termina, recomeça tudo de novo. Esse jogo prolonga-se por 1 hora e 20 minutos. Tanto uma menina quanto a outra não se dirigem à palavra nem uma única vez enquanto dura o jogo, nem prestam a menor atenção às bonecas. (Elkonin, 2009, p. 244)

A partir do exposto, destacamos que, durante o jogo, as duas crianças mantêm uma ausência de comunicação direta entre si, concentrando-se nas atividades específicas que estão realizando. Esse comportamento destaca como as crianças podem seguir uma lógica interna estabelecida por elas mesmas, prescindindo da necessidade de interação verbal constante. A não atenção às bonecas e a ausência de direção à palavra ressaltam a intensidade e concentração na atividade, podendo ser interpretadas, à luz das teorias de Elkonin (2009), como indicativas de um estágio de desenvolvimento no qual a ação lúdica assume um papel central, enquanto a linguagem e interação social podem não ser prioritárias nesse momento específico, mas necessitam ser consideradas durante a atividade lúdica.

A sistemática repetição da atividade, estendendo-se por 1h20, destaca a relevância do jogo na vida da criança, corroborando as abordagens de Elkonin (2009). A persistência e dedicação delas à atividade sugerem a presença de características lúdicas que ultrapassam o mero entretenimento superficial, indicando a internalização de regras e a busca de significado no contexto do jogo.

Em síntese, os exemplos apresentados nesta categoria, à luz das observações da obra, ressaltam a evolução do jogo infantil, desde suas formas mais simples e desconexas até estruturas mais complexas e elaboradas, influenciadas por fatores como **cooperação, emoção e compreensão simbólica**.

5.2.4 Elementos agregados na categoria 4 - Relação com outros conceitos (R)

No que tange à categoria "relação com outros conceitos" no contexto da obra,

destacamos uma rica interconexão entre o desenvolvimento do jogo infantil, o desenvolvimento cognitivo, as interações sociais e outros aspectos cruciais na concepção do desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

A análise evidencia um verdadeiro curso evolutivo, que se desdobra dos jogos dramáticos para os esportivos, sublinhando a importância da repetição de atividades coletivas reais na formação de regras e relações humanas. Isso sugere que o jogo não é uma atividade isolada, mas intrinsecamente ligada ao entendimento mais amplo das dinâmicas sociais, preparando as crianças para interações mais complexas. Dessa forma, para Elkonin (2009), o jogo desempenha um papel único e insubstituível na formação de hábitos e compreensão social, contrastando com abordagens mais formais de educação, conforme já abordado no decorrer desta pesquisa, sendo a unidade fundamental do jogo.

Com base em suas observações, Elkonin (2009) destaca os seguintes aspectos constitutivos da brincadeira: os papéis assumidos pelas crianças, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças. Nesse sentido, o autor afirma:[...] pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representados a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade (Elkonin, 2009, p.29).

Assim, o jogo das crianças pré-escolares consiste na interpretação de um papel assumido pela criança, sendo esse papel a unidade que contém todos os elementos do jogo. O estudo do desenvolvimento do jogo, para não perder de vista sua especificidade nem a unidade dos processos que ele envolve, deve basear-se no entendimento da gênese do papel.

Ao reafirmar a comparação já estabelecida entre a abordagem de Piaget (1945) e a forma evoluída do jogo de papéis (Elkonin, 2009), destacamos como o foco de Piaget na formação do símbolo pode negligenciar aspectos mais avançados do jogo de papéis. Essa constatação confirma o exposto acima, indicando que a abordagem de Elkonin (2009) considera o jogo como um fenômeno complexo que vai além do simples desenvolvimento simbólico, abrangendo questões mais amplas de interação social e compreensão de papéis.

Em continuidade, a menção à antologia de Bruner (1972) e seus colaboradores, Elkonin (2009) destaca uma outra lacuna nas pesquisas sobre a forma evoluída do jogo de papéis. De acordo com o autor:

[...] Muitos artigos do livro tratam da atividade lúdica manipuladora dos símios superiores e inferiores; bem menos são os que investigam o jogo infantil com

manipulação de objetos e pouquíssimos os que se ocupam dos jogos com regras e da forma evoluída do jogo de papéis. Um dos artigos (Vigotski, "O jogo e sua função no desenvolvimento psíquico da criança") estava dedicado especialmente ao jogo protagonizado. Parece-nos que a proporção das pesquisas no referido compêndio reflete a situação geral das pesquisas sobre o jogo, que talvez se deva às dificuldades para o estudo experimental do jogo de papéis. (Elkonin, 2009, p. 22)

O exposto ressalta as dificuldades enfrentadas ao estudar experimentalmente o jogo de papéis e indica a necessidade de mais investigações nesta área específica. Essa lacuna também reflete a complexidade do jogo de papéis e as limitações das abordagens experimentais tradicionais. Por isso, Elkonin (2009) destaca a importância de adotar uma abordagem experimental no estudo do jogo infantil e reafirma a metodologia baseada na tese metodológica de Marx. A partir dessa perspectiva, consideramos a influência das relações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento do jogo protagonizado, reiterando, a relevância da "globalidade do método de Marx" fornecida para o método de investigação de Elkonin (2009, p. 24).

Além disso, a distinção entre a aprendizagem prática e a aprendizagem lúdica no desenvolvimento infantil ressalta como o jogo temático está mais intrinsecamente ligado à compreensão do significado social dos objetos e sua função na sociedade. Essa diferenciação fortalece a concepção de que o jogo transcende a mera atividade prática; ele representa um meio crucial para a assimilação de papéis sociais e normas culturais.

O autor também destaca as transformações nos temas dos jogos à medida que as crianças amadurecem, salientando aspectos cruciais do desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e emocional. Esse destaque evidencia como o jogo é uma atividade multifacetada que reflete a complexa interação entre diferentes domínios do desenvolvimento infantil.

Por fim, a categoria "relação com outros conceitos" no jogo, à luz da obra de Elkonin (2009), enfatiza a intrincada interconexão entre o jogo infantil e vários domínios do desenvolvimento, incluindo os aspectos cognitivo, social, emocional e cultural. Esses elementos fornecem uma base sólida para compreender que o jogo não é uma atividade isolada, mas um fenômeno intrinsecamente ligado à formação da criança em diversos aspectos.

Portanto, embora existam outras discussões possíveis de serem abordadas com análise desses resultados, essas serão deixadas para um próximo trabalho, a ser produzido pela jovem pesquisadora.

5.3 Discussão dos resultados

A análise dos resultados desta pesquisa bibliográfica, centrada nas concepções de Daniil B. Elkonin (1904-1984) sobre o jogo, revelou uma dualidade intrigante: limitações e amplas possibilidades de atuação na infância foram identificadas, reiterando a importância do jogo no desenvolvimento infantil. A pesquisa destacou o papel crucial dos jogos de papéis sociais durante o período pré-escolar, evidenciando que a criança não apenas se envolve ludicamente nessa atividade, mas também se apropria de funções e normas de comportamento presentes nas interações sociais, o que contribui para a formação de sua personalidade. Podemos afirmar que esses resultados confirmam a hipótese levantada para a realização deste estudo.

"Psicologia do jogo" foi publicada pela primeira vez em 1978 e sua tradução no Brasil ocorreu em 1988. Nessa obra, reúnem-se trabalhos experimentais e teóricos desenvolvidos pelo autor e seus colaboradores, o que, para Lazaretti (2011, p.81), seria uma "[...] coletânea de trabalhos produzidos pelo autor no decorrer de sua carreira científica", tornando possível explicar a origem histórica e social da brincadeira. Nesse livro, o autor também especifica, a partir da análise do jogo de papéis sociais (também chamada de brincadeira de papéis ou jogo protagonizado), sua importância no desenvolvimento infantil.

Estamos de acordo com Lazaretti (2011), ao afirmar que, apesar da escassez de trabalhos nacionais que explorem profundamente as ideias de D. B. Elkonin e sua inserção na Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, devido à falta de materiais traduzidos, a obra desse autor oferece uma base sólida para fundamentar práticas pedagógicas na infância. Nossa análise buscou preencher essa lacuna, explorando os elementos apresentados por Elkonin (2009), neste livro, e sua potencial aplicação em contextos educacionais brasileiros.

Corroboramos com a compreensão de que a obra "Psicologia do jogo", de Daniil B. Elkonin (2009), concebe a brincadeira não como um fenômeno biológico, mas como resultado das condições sociais. O autor nos mostra que a brincadeira de papéis sociais é oriunda das necessidades sociais ao longo da história, sendo fundamental a cada contexto.

Elkonin (2009) destaca que, nas sociedades primitivas, não havia uma fronteira claramente definida entre adultos e crianças. A independência da criança manifestava-se precocemente como consequência das condições de vida e do papel que ocupava na sociedade. Segundo o autor, "[...] com uma organização comunitária primitiva do trabalho, as crianças incorporam-se muito cedo ao labor produtivo dos adultos, participando nele na medida de suas forças" (Elkonin, 2009, p. 56).

Destacamos que a estrutura do trabalho, na época com ferramentas e métodos rudimentares, permitia que as crianças se integrassem ao mundo laboral desde muito jovens. Isso levava à conclusão de que "[...] a vinculação direta das crianças a toda a sociedade,

mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade" (Elkonin, 2009, p. 60). A ausência da brincadeira de papéis sociais decorria da posição ocupada pela criança na sociedade.

A compreensão histórica da origem da brincadeira, trazida por Elkonin (2009), destaca que ela surgiu a partir da mudança do lugar ocupado pela criança na sociedade. Ou seja, "[...] o seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie" (Elkonin, 2009, p. 80). Essa perspectiva afasta as ideias de caráter inato das atividades lúdicas das crianças, que são frequentes nas atuais escolas de Educação Infantil e também problematizadas no início deste trabalho. Logo, reiteramos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo que tanto a brincadeira quanto a criança não podem ser vistos como isolados do meio social que estão inseridos.

Com as contribuições da Psicologia do Jogo, entendemos que a brincadeira possui um conteúdo e uma estrutura específica “[...] um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações” (Elkonin, 2009, p. 205). O objeto da atividade da criança na brincadeira é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade e as relações que estabelecem nesse fazer, assim, as motivações principais da brincadeira estão relacionadas com o agir como um adulto, não significa ser um adulto, mas atuar como tal (Elkonin, 2009).

Com base na periodização proposta por Elkonin (1987), brevemente apresentada neste trabalho, observamos que a brincadeira de papéis sociais se origina após a atividade objetual manipulatória, ou seja, após consolidar as coordenações sensório-motoras fundamentais da criança. Tais coordenações possibilitam a manipulação e atuação com os objetos, uma vez que, ao explorar os objetos, importantes formações no desenvolvimento infantil se fazem presentes, como a orientação espacial da criança.

Contudo, destacamos a ideia de que o desenvolvimento da brincadeira requer desde o início a **ação conjunta entre o adulto e a criança**. Primeiramente, a criança executa ações repetidamente com os objetos; ao final dos dois anos e meio aproximadamente, a criança baseia-se nas ações dos adultos e passa a imitá-los, reproduzindo sequências de atos com os objetos. Porém, nesse período, as ações de uma criança não demonstram uma continuidade lógica. Apenas ao final dos dois anos completos e início dos três anos, ela passa a articular suas ações, reproduzindo ações da vida real.

Segundo Elkonin (2009), às manipulações primárias com os objetos levam a uma nova forma de comunicação entre a criança e os adultos, que passa a ser mediada pelos objetos. De acordo com o autor:

Essa nova forma de comunicação com os adultos é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já traz implícita a atitude com o adulto. Já traz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança. (Elkonin, 2009, p. 216)

Assim, é possível notarmos o papel fundamental do adulto nas ações da criança com os objetos desde a primeira infância. É por meio desta orientação do adulto que a criança compreende os usos e significados sociais dos objetos, fato este, importante para o surgimento posterior da brincadeira de papéis sociais.

Além do exposto, o autor também expõe que após esse período de manipulação, na primeira infância, passam a ser notadas as premissas fundamentais de transição para a brincadeira de papéis sociais.

[...] todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios de adultos e em atividade conjunta com estes. A criança reproduz as ações com os objetos, primeiro, somente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda de adultos. (Elkonin, 2009, p. 231)

Na primeira infância a ação da criança centra-se no objeto, na exploração e na sua manipulação. No final dos dois anos completos e início dos três anos, surge a fala protagonizada, a criança passa a atribuir nomes aos objetos e sua relação com eles ocorre de modo diferente de uma simples exploração.

Já na idade pré-escolar, a criança passa a representar os episódios da vida real, reproduzindo as relações sociais em que está inserida, demonstrando argumentos bem definidos e desenvolvendo, assim, a brincadeira de papéis sociais. Dessa maneira, o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, segundo Elkonin (2009), parte da ação concreta da criança com os objetos, passando pela ação lúdica sintetizada e atingindo a ação protagonizada, sendo que seu desenvolvimento máximo ocorre na segunda metade da idade pré-escolar, por volta dos quatro anos e meio.

A análise dos resultados desta pesquisa bibliográfica, centrada nas concepções de Daniil B. Elkonin (1904-1984) sobre o jogo na educação pré-escolar, evidenciou uma compreensão Histórico-Cultural da brincadeira, na qual as fases não são determinadas pela idade cronológica da criança, mas sim pelo seu próprio grau de desenvolvimento. Os resultados apresentados ressaltaram a importância das ações lúdicas na vida da criança, exemplificando a

diferenciação de suas ações quando envolvidas em atividades lúdicas. A motivação presente na atividade lúdica é crucial, estimulando a criança a executar ações de modo distinto, evidenciando a importância dos motivos que impulsionam o desenvolvimento da brincadeira.

A perspectiva Histórico-cultural possibilita compreender que a brincadeira não é inata na criança, mas dependente de fatores externos, tais como condições históricas, culturais e sociais presentes em seu entorno. Destacamos, conforme Elkonin (2009), a diferença nas ações das crianças ao desempenhar determinada atividade em situações lúdicas, indicando maior envolvimento e interesse nessas atividades. Contrapondo-se à visão presente nos documentos oficiais do MEC sobre a brincadeira, percebemos a relevância da brincadeira no desenvolvimento infantil, sendo a atividade dominante na idade pré-escolar e podendo conduzir a transformações fundamentais no processo de escolarização.

A criação da situação imaginária na brincadeira é considerada imprescindível para o desenvolvimento infantil, representando a base do pensamento abstrato. Essa prática estabelece, desde a idade pré-escolar, novas relações entre as situações reais e aquelas que pertencem à esfera do pensamento. Diante disso, torna-se evidente como os professores podem utilizar a brincadeira como meio para envolver as crianças em atividades de ensino, proporcionando maior envolvimento e motivação para aprender algo novo.

Entendemos, portanto, que "aprender algo novo" está diretamente relacionado aos conhecimentos científicos, o que implica a necessidade de uma formação sólida do professor de Educação Infantil. Tal formação deve abranger não apenas os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, mas também os conceitos científicos construídos historicamente e acumulados pela humanidade. A integração desses elementos reflete uma abordagem educacional mais eficaz e alinhada com as ideias de Elkonin (2009) sobre a realização do jogo com crianças da pré-escola.

Para fins, segundo a teoria do jogo de Elkonin (2009), o trabalho na Educação Infantil segue uma trajetória que parte do concreto para gradualmente trabalhar o abstrato. É essencial ressaltar essa progressão no contexto educacional, destacando que não é viável ensinar conteúdos escolares diretamente a partir da brincadeira de papéis. Em vez disso, é fundamental criar um ambiente rico em interações e brincadeiras, fornecendo às crianças um repertório de experiências que servirá como base para a vivência do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos escolares emergem naturalmente durante o contato com a ciência, a literatura e outras experiências relevantes, enriquecendo o contexto de aprendizagem oferecido à criança.

Diante da análise dos resultados desta pesquisa, é possível estabelecer uma conexão entre os achados discutidos e a dimensão instrumental da aprendizagem dialógica, conforme

proposto por Aubert *et al.* (2016). A compreensão do jogo de papéis sob a ótica de Elkonin (2009) como uma atividade intrínseca à vida da criança e essencial para seu desenvolvimento encontra ressonância nesse conceito. A aprendizagem dialógica, caracterizada pela interação intersubjetiva permeada pelo diálogo e promotora de impactos nos contextos sociais, ressalta a importância do jogo como uma ferramenta que permite à criança explorar, compreender e internalizar as normas e funções sociais por meio de interações simbólicas.

Nesse sentido, a brincadeira de papéis sociais não apenas proporciona momentos lúdicos, mas também serve como um espaço de aprendizado, onde a criança reproduz e experimenta papéis e relações sociais, constituindo seu repertório social e cultural e contribuindo para sua formação e desenvolvimento. Assim, ao reconhecermos a relevância do jogo na educação infantil à luz da perspectiva de Elkonin e sua convergência com a dimensão instrumental da aprendizagem dialógica, reiteramos a importância de uma abordagem pedagógica que valorize e integre o jogo como uma prática educativa significativa e promotora do desenvolvimento integral da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal compreender o conceito de jogo de papéis, também conhecido como brincadeira de papéis ou jogo protagonizado, mediante a análise da obra de Daniil B. Elkonin (2009) à luz da concepção da aprendizagem dialógica. Nosso objetivo geral foi analisar a atividade ‘jogo’ apresentada por Daniil B. Elkonin, em seu livro “Psicologia do Jogo”, identificando potenciais contribuições para promover a dimensão instrumental da aprendizagem com crianças da pré-escola.

Ao interpretar o jogo de papéis sob a ótica de Elkonin (2009), evidenciamos sua importância como atividade fundamental na vida da criança, desempenhando papel crucial em seu desenvolvimento. A proposta de Elkonin, embora referenciada nos discursos da Educação Infantil, carece ainda de estudos aprofundados em nosso meio, sendo o tema do jogar e brincar frequentemente citado, mas nem sempre compreendido em sua plenitude.

Destacamos que, embora Elkonin não ofereça uma receita específica para trabalhar o jogo protagonizado ou discorra sobre situações de jogos, seu trabalho está intrinsecamente ligado à natureza histórica e social do jogo. Assim, a busca pela compreensão do jogo como uma atividade inerente à vida da criança e crucial para seu desenvolvimento permeou toda a análise.

A convergência entre a aprendizagem dialógica, conforme discutida por Aubert *et al.* (2016), e o conceito de jogo de Daniil B. Elkonin (2009), abordado neste trabalho, revela-se fundamental para uma compreensão ampliada da educação infantil. A aprendizagem dialógica, em sua ênfase na dimensão instrumental, destaca a importância das interações e do diálogo como catalisadores do desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Essa abordagem ressalta a necessidade de proporcionar contextos ricos e significativos para as experiências infantis, o que se alinha à perspectiva de Elkonin sobre o jogo na infância.

Para Elkonin, o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta através da qual as crianças exploram e internalizam normas, valores e habilidades sociais essenciais para seu desenvolvimento. Portanto, ao reconhecer a dimensão instrumental da aprendizagem e a importância do jogo como mediador do desenvolvimento infantil, podemos promover práticas pedagógicas mais eficazes e centradas nas necessidades das crianças na Educação Infantil.

Desta forma, este trabalho representa um modesto avanço na superação dessa lacuna, promovendo uma investigação mais aprofundada sobre a atividade do jogo nas práticas atuais da educação infantil. Não nos restringimos apenas à ação pedagógica, mas também ressaltamos a importância de uma abordagem teórica que transcenda as categorias cognitivas e afetivas comumente utilizadas, muitas vezes naturalizando o jogo como algo exclusivo das crianças menores de seis anos.

Ao concluir este estudo, enfatizamos a relevância de uma reflexão mais crítica sobre o papel do jogo na pré-escola, vislumbrando promover o sucesso acadêmico e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de todas as crianças, e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, buscamos ir além das perspectivas convencionais, integrando a riqueza conceitual oferecida por Daniil B. Elkonin. Esperamos que este trabalho não apenas incentive novas investigações, mas também contribua para uma abordagem mais aprofundada e consciente do jogo no contexto educacional da infância.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 mar. 2023.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

AUBERT, A.; MOLINA, S.; SCHUBERT, T.; VIDU, A. Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain.

Learning, Culture, Social Interaction. V. 13, Jun. 2017, p. 90-103. Disponível em

<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122862/1/670963.pdf>. Acesso em 23 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB), 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.829. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111829.htm>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: introdução**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: introdução**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998

BROFMAN, V., KARPOV, Y. V., RABINOVITCH, I., Vygotskian preschool education: Promoting the development of self-regulation and symbolic thought in pre-K children.

International Research in Early Childhood Education, Monash University, Vol.10, No. 2, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313302.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CARVALHO, R. S. de. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan. 2019. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-

[25922019000100084&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650981) Acesso em: 24 jan. 2024. Epub 24-Out-2018.
<https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650981>.

García, C. R.; VILLARDÓN, G. L. Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51-76. Disponível em: <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>. Acesso em: 07 fev. 2024.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

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

DORTIER, J. F. **Dicionário de Ciências Humanas**. Coord. da trad. Márcia V. M. de Aguiar. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/TeseVG.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 2005.

GÓMEZ, J. **El amor en la sociedad del riesgo**. Una tentativa educativa. Barcelona: El Roure, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. Ed. 5. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARETTI, L. D. B. **Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 278 p.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAGALHÃES, G. M.; DE MESQUITA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 25, n. 1, p. 266–279, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2727. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727> Acesso em: 10 fev. 2024.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtcNGMBKPGG8ym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MELLO, R. R., BRAGA, F. M. & GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: Outra escola é possível**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8068383-Capitulo-i-ciencia-tecnica-e-arte-o-desafio-da-pesquisa-social.html> Acesso em: 20 mar. 2023.

NASCIMENTO, C. P., ARAÚJO, E. S., & MIGUÉIS, M. R. O conteúdo e a estrutura do jogo na educação infantil: o papel do jogo. A. J. Rigon & C. P. Nascimento (Org.), **A atividade**

pedagógica na teoria histórico-cultural (pp.111-119). Brasília: Liber Livro, 2010.

NASCIMENTO, C.P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/gYnJQxRNNNm7y8zXDn8wPS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 abr. 2023.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYcJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 17 mar. 2023.

PREZENSZKY, B. C. **Coerência interna em pesquisas em Psicologia e contribuições à Educação**: análise da produção no período de 2011-2015 no periódico Psicologia Escolar e Educacional. Dissertação de Mestrado. 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9176/DissBCP.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 20 mar. 2023.

ROSSETTI, Ferreira, M. C., AMORIM, K. & OLIVEIRA, Z. (2009). Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Revista de Psicologia USP**, 20(3), 437-464. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RIMM-KAUFMAN, S. E., CURBY, T. W., GRIMM, K. J., NATHANSON, L., & BROCK, L. L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. **Developmental Psychology**, 45(4), 958-972. doi:10.1037/a0015861. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26655565_The_Contribution_of_Children's_Self-Regulation_and_Classroom_Quality_to_Children's_Adaptive_Behaviors_in_the_Kindergarten_Classroom. Acesso em: 12 fev. 2023.

VILLAS BOAS, B. M de F; SOARES, S.L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWvBH7hP5sNkgy/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 10 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. de Lydia Kuper. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995, v. III, p. 11-340.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha para análise de conteúdo

1 - FONTE ANALISADA: <i>Psicologia do Jogo</i> (ELKONIN, 2009)				
Unidade de Registro: "Jogo"				
Unidades de contexto (Parágrafos)	Categorias	Página	Código	Seção
<p>"Parece-se nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo. Mas o jogo de papéis também tem esse mesmo conteúdo. Aí está a sua semelhança. A diferença reside unicamente em que essas regras ou normas das relações entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta no jogo de papéis."</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução dos jogos na infância - Regras e relações Humanas 	p. 19/ §3	T R	<p>C1: O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças</p> <p>S1: A palavra "jogo". O jogo e as formas iniciais de arte</p>

<p>"O jogo na forma evoluída de jogo de papéis, que é uma das formas fundamentais da vida da criança contemporânea, persiste na infância. Neste ponto, não podemos admitir a ideia de Vsevolodski-Guerngross de que "nas culturas superiores, em que a pedagogia como tal constitui-se num tipo especial da prática social, o indivíduo - adulto ou criança - recebe os hábitos necessários ao seu ulterior desenvolvimento por meio do ensino escolar de maneira muito mais racional, em prazo muito mais breve e num grau muito mais elevado. A importância pedagógica e didática do jogo decai" (1933, p. XVIII)."</p>	<p>- Jogo de papéis na infância - Persistência do Jogo na Infância - Pedagogia e Ensino Escolar</p>	<p>p. 20/21/ §5</p>	<p>T R</p>	<p>C1: O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças S1: A palavra "jogo". O jogo e as formas iniciais de arte</p>
<p>"Se a função estritamente didática do jogo diminui, isso não significa, em absoluto, uma diminuição da sua importância na formação da personalidade da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola. Na verdade, é o contrário que ocorre: à medida que as crianças de idade menor vão se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumenta a importância para o desenvolvimento da criança das formas mais evoluídas do jogo de papéis."</p>	<p>- Importância do Jogo na Formação da Personalidade da Criança</p>	<p>p. 21/ §2</p>	<p>T</p>	<p>C1: O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças S1: A palavra "jogo". O jogo e as formas iniciais de arte</p>

Fonte: Adaptado do modelo apresentado no Anexo A.

APÊNDICE B - Modelo de quadro para categorização dos dados

Quadro E3 - Elementos extraídos por capítulo do livro <i>Psicologia do Jogo</i> para a categoria 3 - Discussão Teórica (T)	
Ref.	Discussão Teórica
Cap. 1	<p>- Persistência do jogo, em particular, na forma evoluída de jogo de papéis, como uma das formas fundamentais da vida da criança contemporânea.</p> <p>- Ideia contrária a Vsevolodski-Guerngross, que sugere que em culturas superiores, onde a pedagogia é uma prática social especializada, o ensino escolar é mais eficiente em transmitir hábitos necessários ao desenvolvimento do indivíduo, tornando o papel do jogo menos significativo.</p> <p>- Piaget, em sua obra focada na formação do símbolo na criança, não se aprofunda na forma evoluída do jogo de papéis. O autor sugere que isso pode estar relacionado ao interesse de Piaget na compreensão de como nasce na criança a ideia simbólica, indo até os 4 anos de idade. Piaget, então, direciona sua atenção para os jogos com regras, que surgem após os 7 anos. Isso indica uma delimitação no escopo da pesquisa de Piaget em relação à evolução específica do jogo de papéis.</p> <p>- O autor fundamenta essa abordagem na tese metodológica de Marx, sugerindo que entender as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno em seus níveis inferiores só é possível quando esse nível superior já é conhecido. Portanto, o autor argumenta que a análise do jogo de papéis em seu estágio mais avançado é fundamental para compreender sua origem, desenvolvimento e declínio.</p>
Cap. 2	Não contém.
Cap. 3	Não contém.

Fonte: Adaptado do modelo apresentado no Anexo B.

ANEXOS

ANEXO A - Modelo para organização das unidades de contexto extraídas dos livros de referência

Modelo de quadro utilizado para a organização das Unidades de Contexto e para o processo inicial da categorização dos dados.

FONTE ANALISADA: <i>Compartiendo Palabras</i> (FLECHA, 1997)										
INTELIGENCIA CULTURAL										
Parágrafo				Cód.	Pág.	Seção				
Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. Quienes mejor lo hacen en el mercado o la fábrica, pueden sentir una inhibición total en un aula; quienes se desenvuelven bien en un ambiente académico pueden verse inútiles en una reunión de vecinos o en una discoteca. Niñas que no pueden hablar, oír o ver, desarrollan ricas destrezas comunicativas a través de otras formas de expresión; niños tímidos pueden ser locuaces en determinadas situaciones.				A B F H	20 §1	2. Inteligencia cultural. In: Introducción				
El centro de investigación CREA trabaja en la concepción de inteligencia cultural que contempla esa globalidad. Entre sus subconjuntos están las inteligencias académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales. Ambas inteligencias (académica y práctica) presuponen un actor solitario proponiéndose unos objetivos y escogiendo unos medios para conseguirlos (acción teleológica). La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.				A C H	20-21 § 5 -1					
Las habilidades comunicativas son componentes importantes de esta inteligencia. Se resuelven con ellas muchas operaciones que no lograría solucionar un actor solitario con sus inteligencias académica y práctica. Cuando compramos una lavadora o introducimos en nuestra empresa un ordenador, pocas personas aprenden el funcionamiento a través del libro de instrucciones. La mayoría preguntamos al instalador cuál es el programa de ropa blanca o cómo se usa el antivirus. Desde la perspectiva dialógica de la inteligencia cultural, las operaciones mentales propias de las inteligencias académicas y prácticas deben analizarse en contextos comunicativos.				A B D E F	21 §2					
Todas las personas tienen inteligencia cultural; la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. Unos hacemos bien exámenes de mecánica, otros saben arreglar el coche cuando se para en la carretera. Puede realizarse el tránsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera o viceversa) siempre que se den algunas condiciones. La principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo.				B E F G H	21 §3					
El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a la población adulta. De estas últimas, las dos más importantes han sido los estudios cuantitativos que afirmaban la disminución de la inteligencia después de la juventud y la aplicación a la adultez de la evolución teorizada para la infancia y adolescencia.				B D E H	22 §2					
CATEGORIAS	A- Conceito	B-Justificativa	C- Autores	D - Teorias/ Conceitos	E - Evidências	F - Contextos	G - Limites	H- Possibilidades	I- Outros	

Fonte: MARIGO, A. F. C. **Inteligência Cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica**: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2372?show=full>. Acesso em: 12 . 2023.

**ANEXO B - Modelo para organização dos elementos extraídos do livro de referência
para categorias**

Ref.	Justificativas apresentadas
1	Contraste com a hipótese de inteligência geral
2	<p>Projetos Integrados do Programa Marco de Investigação Europeia são os instrumentos que recebem maiores recursos e maior status científico.</p> <p>Um dos motivos da aprovação do Projeto Includ-ed é a adoção da metodologia comunicativa crítica, que vem possibilitando gerar novo conhecimento e chegar a conclusões inéditas na comunidade científica internacional.</p> <p>Os sistemas educativos vêm sendo considerados como elemento chave para superar exclusão social</p> <p>Estratégia de Lisboa (revisada em 2005 pela Comissão Europeia) aponta a necessidade de desenvolvimento dos sistemas educativos de qualidade para aumentar a competitividade proposta pela União Europeia</p> <p>Alta percentagem de estudantes entre 18 e 24 anos sem completar a educação superior (17,2% em 2000; 15,9% em 2004) – EU 25</p>
3	<p>Conceitos tradicionais de inteligência, apoiados na hereditariedade, se apoiavam na mensuração de QI pelos estudos psicométricos, chegando a afirmar o declínio intelectual com a idade. Tais resultados se mostravam enviesados pelos repertórios históricos e educacionais. Outros pesquisadores discordam do conceito acerca da natureza da inteligência independentemente dos instrumentos e dos procedimentos usados para mensuração. As diferenças se explicavam pelas experiências mais do que pelas destrezas genéticas. Essa natureza refletia uma dimensão específica de destrezas vistas como as mais valiosas. Essa dimensão única, entendida como geral, foi substituída por estudos como os de Cattell e Horn (distinção entre inteligência fluida e cristalizada); Scribner (inteligência teórica e prática); Gardner (múltiplas inteligências).</p> <p>Pessoas de áreas pobres e iletradas podem ser consideradas inteligentes em outros aspectos, por possuírem conhecimento valioso para compartilhar com os outros.</p> <p>Relevância para contextos multiculturais como os das salas de aula contemporâneas – oferece conhecimentos para apoiar a aprendizagem das minorias culturais</p> <p>Ações educacionais que incorporem membros da família na sala de aula e o tipo especial de organização das aulas permitem participação no mesmo nível. Envolvimento da comunidade contribui com conhecimento útil para melhorar a aprendizagem.</p>
4	<p>Projeto Includ-ed</p> <p>Importância de incluir na pesquisa as vozes dos grupos vulneráveis (acuidade e rigorosidade) – reconhecimento da IC como premissa metodológica</p> <p>Contraposição a ideia de que os resultados devem ser interpretados pelos especialistas</p> <p>Perspectiva do pesquisador etnocêntrica (deficit)</p> <p>Perspectiva relativista do pesquisador (característica ident)</p> <p>Impactos do diálogo sobre participação de familiares na escola e na produção do conhecimento científico</p>

Fonte: MARIGO, A. F. C. **Inteligência Cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica**: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2372?show=full>. Acesso em: 12 Ago. 2023.